

USBES 2016

ULUSLARARASI
SOSYAL BİLGİLER
EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU

28/30 NİSAN 2016
Pamukkale Üniversitesi



INTERNATIONAL
SYMPOSIUM ON
SOCIAL STUDIES
EDUCATION

28/30 APRIL 2016
Pamukkale University / Denizli -TURKEY

BİLDİRİLER KİTABI PROCEEDINGS



USBES 2016

ULUSLARARASI
SOSYAL BİLGİLER
EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU
28/30 NİSAN 2016
Pamukkale Üniversitesi



INTERNATIONAL
SYMPOSIUM ON
SOCIAL STUDIES
EDUCATION
28/30 APRIL 2016
Pamukkale University / Denizli -TURKEY



BİLDİRİLER KİTABI PROCEEDINGS

ULUSLARARASI SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ SEMPOZYUMU
28-30 Nisan 2016, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON SOCIAL STUDIES EDUCATION
28-30 April 2016, Pamukkale University, Denizli / TURKEY

Pamukkale Üniversitesi Yayınları
Kınıklı Kampüsü/Denizli
Tel: +90 258 296 21 70
Faks: +90 258 296 23 28
Eposta: kutuphane@pau.edu.tr
<http://www.pau.edu.tr>

Pamukkale Üniversitesi e- Yayınları No: 3

1.Baskı (Temmuz 2016)

ISBN 978-975-6992-68-5

Elektronik kitap/ e-book

BİLDİRİLER KİTABI PROCEEDINGS

ULUSLARARASI
SOSYAL BİLGİLER
EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU
28-30 Nisan 2016, Pamukkale
Üniversitesi, Denizli

INTERNATIONAL
SYMPOSIUM ON
SOCIAL STUDIES
EDUCATION
28-30 April 2016, Pamukkale
University,
Denizli / TURKEY

Pamukkale Üniversitesi Yayınları
Denizli

KAPSAM

Sunuş / PREFACE 7

Kurullar/ COMMITTEES 8

Düzenleme Ekibi/ ORGANIZING COMMITTEE 11

Kongre Destekçileri/ SPONSORS 12

Açılış Konuşmaları/ OPENING SPEECHES 13

Bildiriler Listesi/ PROCEEDINGS LIST 21

TAM METİN BİLDİRİLER / Proceedings 27

Sunuş/ PREFACE

Pamukkale Üniversitesi ve *Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği* işbirliğiyle V.'si yapılacak olan Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunu duyurmaktan çok memnunuz. **28-30 Nisan 2016'da** Pamukkale Üniversitesi ev sahipliğinde yapılacak sempozyumun ana temasını, **SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE AVANTGARTLAR VE EKOLLER (ÖNCÜLER VE ANA EĞİLİMLER)** olarak belirledik.

Sosyal Bilgiler Eğitimi, son on yıllarda akademik alanda kendi başına yeni disiplin olarak büyümesini sürdürürken disiplinler-arası yanıyla başka alanların ilgisini her zaman çekebilmiş çoklu alanların bileşimini de anlatmaktadır. Fakat ne yazık ki, bugüne değin sosyal bilgiler eğitiminin öncü isimleri ve ekollerine yeterince eğilinmemiştir. Disiplinin ilk başlatıcısı kim olmuştur. Hangi etkenler bu disiplini gerekli kılmıştır? Hangi anlayış ve yaklaşımlar öne çıkmaktadır? Bu alana sonradan dâhil olup ilham verenler var mıdır? Kendini bir yere "konduramayıp" birkaç alanda koşturanlar olmuş mudur? Muhtemelen deneme ve tartışma içeriği taşıyacak bildirilerin hem bu sorulara cevap bulma çabasını, hem de disiplinin kendi içindeki muhasebesini yapmasına fırsat vereceğini düşünmekteyiz. Bir ölçüde arayış olacak bu sempozyumda, işte bu ana temayı kongrenin beşinci yılında belirlemeyi anlamlı ve uygun bulduk.

Sosyal Bilgiler Eğitimi, aynı zamanda doğal olarak güncel siyasi-toplumsal konulardan uzak kalamayan dahası bunları araştırma nesnesi yapan bir alanın adıdır. Bu bakımdan şu alt temalar da içine almaktadır/alacaktır. Güncel Olaylar, Sosyal Medya ve Demokrasi; Sosyal Bilgiler Bağlamında Nüfus, Beyin Dolaşımı, Çeşitlilik ve Göç; Küreselleşme ve Değerler Eğitimi; Avrupa Birliği ve Türk Eğitim Sisteminde Sosyal Bilgiler; Lisansüstü Eğitimde Sosyal Bilgiler; Sosyal Bilgiler ve Özel Eğitim; Sosyal Bilgiler ve Çocuk.

Yurt dışından da gelecek araştırmacıların katılımlarıyla sosyal bilgiler eğitimi alanında önemli paylaşımların gerçekleşeceğine inandığımız sempozyumumuz, siz değerli katılımcılarla amacına ulaşacaktır. Katılarınız için şimdiden teşekkür ediyor saygılarımızı sunuyoruz.

Not: Kongre dili, Türkçe ve İngilizce'dir.

Kurullar/ COMMITTEES

Onur Kurulu / Honour Committee

Prof. Dr. Nabi AVCI (Milli Eğitim Bakanı)
Prof. Dr. Hüseyin BAĞCI (Pamukkale Üniversitesi Rektörü)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (SBEB Onursal Daimi Başkan)

Danışma Kurulu / Advisory Committee

Prof. Dr. Murry Nelson, Penn State University
Prof. Dr. Mustafa Safran, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. H.Ahmet Özdemir, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Linda Bennett, University of Missouri
Doç. Dr. Steven L. Miller, The Ohio State University
Prof. Dr. Ramazan Özey, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Peggy Placier, University of Missouri
Doç. Dr. Sung Choon Park, University of Arkansas
Doç. Dr. Karen Cockrell, University of Missouri
Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Tuğba Yanpar-Yelken, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selma Yel, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Refik Turan, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Hayta, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Kılıç, Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Ankara Üniversitesi

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Dr. Adem ÖCAL (Gazi Üniversitesi)	Dr. Adem SEZER (Uşak Üniversitesi)
Dr. Adem BAŞIBÜYÜK (Erzincan Üniversitesi)	Dr. Adnan ALTUN (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Dr. Ahmet DOĞANAY (Çukurova Üniversitesi)	Dr. Ahmet ŞİMŞEK (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Ali MEYDAN (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)	Dr. Ali Sinan BİLGİLİ (Atatürk Üniversitesi)
Dr. Alper KESTEN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)	Dr. Arife Figen ERSOY (Anadolu Üniversitesi)
Dr. Bahri ATA (Gazi Üniversitesi)	Dr. Bayram TAY (Ahievran Üniversitesi)
Dr. B. Ünal İBRET (Kastamonu Üniversitesi)	Dr. Bülent TARMAN (Gazi Üniversitesi)
Dr. Cemal AVCI (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)	Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
Dr. Christopher ROBBINS (Eastern Michigan University)	Dr. Duran AYDINÖZÜ (Kastamonu Üniversitesi)
Dr. Erkan DİNÇ (Uşak Üniversitesi)	Dr. Erdoğan KAYA (Anadolu Üniversitesi)
Dr. Elvan GÜNEL (Anadolu Üniversitesi)	Dr. Emin KILINÇ (Dumlupınar Üniversitesi)
Dr. Halil İbrahim SAĞLAM (Sakarya Üniversitesi)	Dr. Hakan AKDAĞ (Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi)	Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi)
Dr. İftikhar AHMAD (Long Island University)	Dr. İ. Hakkı DEMİRCİOĞLU (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. İbrahim H. ÖZTÜRK (Çanakkale Üniversitesi)	Dr. İskender DÖLEK (Muş Alparslan Üniversitesi)
Dr. İsmail ACUN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)	Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi)
Dr. Karen COCKRELL (University of Missouri)	Dr. Karen COCKRELL (University of Missouri)

Dr. Linda BENNETT
(University of Missouri)

Dr. Mehmet AÇIKALIN
(İstanbul Üniversitesi)

Dr. Merry MERYFIELD
(Ohio State University)

Dr. Michele BERTANI
(University of Verona)

Dr. Mithat AYDIN
(Pamukkale Üniversitesi)

Dr. Murry NELSON
(The Pennsylvania State University)

Dr. Muammer DEMİREL
(Uludağ Üniversitesi)

Dr. Mustafa SAFRAN
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Nihat Gürel KAHVECİ
(İstanbul Üniversitesi)

Dr. Ö. Faruk SÖNMEZ
(Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Dr. Özlem YİĞİT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Dr. Peggy PLACIER
(University of Missouri, Columbia)

Dr. Ramazan SEVER
(Giresun Üniversitesi)

Dr. Selahattin KAYMAKÇI
(Kastamonu Üniversitesi)

Dr. Süleyman İNAN
(Pamukkale Üniversitesi)

Dr. Selçuk ŞİMŞEK
(Pamukkale Üniversitesi)

Dr. Tahir KODAL
(Pamukkale Üniversitesi)

Dr. Tilman GRAMMES,
(Hamburg University)

Dr. Yasemin K. KEPENEKÇİ
(Ankara Üniversitesi)

Dr. Yasin DOĞAN
(Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Yaşar AKBIYIK
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Dr. Yücel KABAPINAR
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Zafer KUŞ
(Kastamonu Üniversitesi)

USBES 2016

ULUSLARARASI
SOSYAL BİLGİLER
EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU
28/29 NİSAN 2016
Pamukkale Üniversitesi
Denizli - TÜRKİYE



INTERNATIONAL
SYMPOSIUM ON
SOCIAL STUDIES
EDUCATION
28/29 APRIL 2016
Pamukkale University
Denizli - TURKEY

DÜZENLEME KURULU



PROF.DR. SÜLEYMAN İNAN
(DÜZ. KUR. EŞBAŞKANI)
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



DOÇ.DR. BÜLENT TARMAR
(DÜZ. KUR. EŞBAŞKANI) GAZİ ÜNİVERSİTESİ,
SBEB DERNEĞİ BAŞKANI



PROF.DR. MİTHAT AYDIN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



DOÇ.DR. ALPER KESTEN
ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ



DOÇ.DR. ERKAN DİNÇ
UŞAK ÜNİVERSİTESİ



DOÇ.DR. TAHİR KODAL
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



DOÇ.DR. İSMAİL ACUN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ



DOÇ. DR. MEHMET AÇIKALIN
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ



DOÇ.DR. NİHAT G. KAHVECİ
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ



YRD.DOÇ.DR. KEMAL DAŞCIOĞLU
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



YRD.DOÇ.DR. FEYYAZ KARACA
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



YRD.DOÇ. DR. ELVAN GÜNEL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



YRD.DOÇ.DR. NURETTİN BILGEN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



ARAŞ.GÖR. MELEK ÖZTÜRK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



YRD.DOÇ. DR. CEMALETTİN AYAS
SİNOP ÜNİVERSİTESİ



ARAŞ.GÖR. TÜLAY AYGÖREN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



ARAŞ.GÖR. MURAT TEKİROĞLU
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



YRD.DOÇ. DR. AHMET BAYTAK
HARRAN ÜNİVERSİTESİ



ARAŞ.GÖR. ÖZGE TARHAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ



ARAŞ.GÖR. KUDRET AYKIRI
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

Kongre Destekçileri / SPONSORS

Kurumsal Destekçiler



Altın Destekçiler



Yayın Destekçileri



Yerel Organizasyon Destekçileri



Denizli'yi Tanıtım Destekçileri



Medya Destekçisi

MAC ART



AÇILIŞ KONUŞMALARI/ Opening Speeches

Sempozyumumuza emek veren, verecek olan çok değerli bilim insanları, sempozyumun değerli eş başkanları, Sosyal Bilgiler Eğitimi Derneği'nin onursal başkanı ve başkanı, çok değerli öğretim üyeleri, eğitimciler, öğretmenler, öğrenciler.

Eğitim fakültesinin ilk kez uluslararası düzeyde düzenlediği toplantıya ev sahipliği yapmaktan duyduğum memnuniyeti, 60 bin kişilik Pamukkale Üniversitesi ailesi adına sizlerle paylaşıyor, hepinize hoş geldiniz diyorum.

Her konuşmamda söylediğim bir söz var, artık ezberlendi. Bulunduğu yörenin özelliklerini dikkate alan bir üniversite, bütün projelerini ona göre yapıyor ve tek cümlelik bir paragrafa sığan bir giriş yapıyordum ama burada keserek söyleyeyim. Bu artık biliniyor.

Bu yörenin özelliklerinden biri de eğitime verilen önemdir. Bunu eğitim fakültesinin kurulduğu 1957 yılından bu yana her zaman söylemişizdir, söylüyoruz ve uygulamaya da sokuyoruz. Bunun önemli bir adımı Türk Milli Eğitim politikalarına buradan çıkan bilgilerin ne derece sunulmuş olmasıdır. Orada ne kadar karşılık almışsak, bunun önemini o doğrultuda ölçme ve değerlendirmeye tabi tutma imkânına sahip oluyoruz. Bu noktadan hareketle baktığımız zaman ilk kez düzenliyoruz Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nu.

Adına dikkat çekmek istiyorum, sosyal bilimler değil "sosyal bilgiler". Yani doğrudan eğitim politikalarını etkileyecek sonuçların bu toplantıdan çıkması gerekiyor. Şöyle baktım, bu noktada hayli mesafe almışız, ülke olarak da mesafe almışız. Şüphesiz eğitimcilerin, sizlerin büyük katkıları var ya da bu işte en yüksek payı olan sizlersiniz. Ancak, vurgulamak istediğim şey şu, uluslararası toplantıların, son zamanlarda eğitim fakültelerinin uluslararası toplantılar hem de yurtdışında düzenlendiğini biliyorum. Birkaç tanesine gitme fırsatı buldum. O toplantıların sonuçlarını Türk Milli Eğitim politikalarına ne denli yansıttığını henüz test edemedim. Bu hemen test edilecek bir konu da değil. Ancak, anladığım kadarıyla biz uluslararası toplantılarımızı hep eğitime bu kadar önem vermiş ya da kendini ispatlamış, rüştünü ispatlamış bulunduğu yörenin özelliklerini dikkate alan kurumlarda yapmamızın, politika belirleme açısından daha anlamlı ve değerli olacağını düşünüyorum.

Bu noktada herkesin toplam kalite yönetimi çerçevesinde aynı noktada birleşeceğine olan inancım da bu sempozyumun da sonuçlarının bu bağlamda bize faydalar getireceğine inanıyor, siz katılımcılara çok teşekkür ediyor, bu toplantımızı destekleyen herkese çok teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Hüseyin BAĞCI

Pamukkale Üniversitesi Rektörü

Sayın rektörüm, senato üyeleri

Değerli bilim insanları

Sevgili öğretmen adayları, öğretmenler, misafirler

“V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu”na hoş geldiniz.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak ilk uluslararası sempozyum düzenlemenin heyecanı ve mutluluğu içerisindeyiz. Bu heyecanı sempozyumun tüm aşamalarında yaşadık. Bu heyecanla sempozyumun yenilikçi anlayışla gerçekleştirilmesi yönünde oldukça titiz davrandık. Her aşamada yapılacak olanları önceden planladık, gerekli alt yapıyı oluşturduk, uygulama için gerekli olan insangücünü amaca uygun olarak seçtik ve eğittik. Tüm bunları gerçekleştiren düzenleme kurulu, Prof. Dr. Süleyman İnan başkanlığında büyük bir özveriyle çalıştı. Özverili çalışmalarından dolayı düzenleme kurulu başkanı Prof. Dr. Süleyman İnan'a ve ekibine çok teşekkür ediyorum. Umarım sizler de yenilikçi anlayışla hazırladığımız sempozyumdan memnun kalırsınız

Sempozyumlar / kongreler sıradan bilimsel etkinlikler değildir. Bilimsel olarak teori ve uygulamada alana katkısı olan etkinliklerdir. Sempozyumumuzdan sadece teorik olarak değil, uygulama olarak da azami düzeyde yararlanılabilmesi amacıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin en üst düzeyde katılımını sağlamak için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüyle işbirliği yaptık ve ortaokullara giderek öğretmenlerimizi bizzat sempozyuma davet ettik. Ayrıca uygulama alanında sempozyumun etkisini artırmak ve sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili politika ve uygulamalara yön verebilmek amacıyla sunulan çalışmaların bir araya getirildiği bildiri kitabını Milli Eğitim Müdürlüğüne ve Bakanlığın ilgili birimlerine ulaştıracağız.

Sempozyumun sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı getirmesi dileğiyle başta sempozyumun her aşamasında desteğini esirgemeyen sayın rektörümüz Prof. Dr. Hüseyin Bağcı olmak üzere emeği geçen herkese teşekkür eder; saygılar sunarım.

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Sempozyum Başkanı

Sayın Rektörüm, Sayın Dekanlarım, kıymetli meslektaşlarım, geleceğimizin teminatı sevgili öğrencilerimiz hepinizi saygı ile selamlıyorum.

Değerli katılımcılar,

Öncelikle 5.sini düzenlemiş olduğumuz Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nun Üniversitemizde gerçekleşmekte olmasından dolayı duyduğumuz memnuniyeti belirtir, şahsım ve Anabilim Dalımız adına Sempozyuma katkınızdan dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Kıymetli misafirler,

21. yüzyıl insanı, bugün gelinen noktada, eğitimde, düşüncede, hukukta, siyasette, sanatta edindiği tecrübe ve birikimle "modern çağ" dediğimiz yaşadığımız çağa ulaşmıştır. Kuşkusuz, beşeriyet durmuyor; nasıl ki dünyada bir hareket, bir değişim, bir dönüşüm varsa insan ve toplum yaşamında da farklı koşulların şekillendirdiği bir değişim ve dönüşüm vardır.

Bu nedenle de insanoğlunun yaşadığı çağı nasıl anladığı, çağının ulusal ve uluslararası sorunlarına ne tür çözümler üretebildiği her geçen gün çok daha fazla önem arz etmektedir. Dolayısıyla da dün olduğu gibi bugün de insanoğlunun bir "medeniyet" tasavvuru hep var olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün dediği gibi "*Medeniyet yolunda yürümek, başarılı olmak hayatın şartıdır. Sosyal hayatta, iktisadi hayatta, ilim ve fende başarılı olmak için tek olgunlaşma ve ilerleme yolu budur.*" Bu cümleden olarak ulusların gelecekteki varlığının uygar dünyada bulacağı yere ve saygınlığa bağlı olduğu bilinen bir gerçektir.

Bu noktada Sosyal Bilgiler Eğitiminin, öğretmenlere sınıf içi etkinlikleri organize etmenin ötesinde, bireyi keşfetmek, hayata hazırlamak ve mensup olduğu toplumu geleceğe taşıyacak değerlerle donatmak gibi görev ve sorumluluklar yüklediği bilinmektedir.

Bu bakımdan iyi insanı yaratmak arayışı ve iyi insanı bütünleyen sevgi, barış, hoşgörü, empati yapabilmek, yardımlaşma ve dayanışma, eleştirel ve hür düşünmek, çevreye saygılı olmak gibi değerlerin eğitimi, eğitim sistemimizin ana unsuru haline gelmiştir; gelmelidir de. Kuşkusuz, demokrasi kültürünü içselleştirmek, geliştirmek ve "erdemli insanı" yetiştirmek, eğitim sistemimizin güçlendirilmesine bağlıdır.

Bu çerçevede, sempozyumumuzun yol gösterici veriler ve çözüm önerileri ortaya çıkaracağına, çıktılarından geniş bir şekilde istifade edileceğine kaniyim.

Bu bakımdan sempozyumumuza en büyük katkıyı yapacak olan siz bilim insanlarına bir kez daha şükranlarımızı sunarız.

Sempozyumun yararlı olması dileğiyle hepinizi tekrar saygıyla selamlıyorum.

Prof. Dr. Mithat AYDIN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Sayın Rektörüm, Değerli katılımcılar
Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Zor bir işim var. Biliyorsunuz, buradaki dinleyicilerin profillerine baktığımda, çalışmalarını ve deneyimleri ile eğitime dair en azından bir nebze fikir sahibi olanlar karşımda. 6 dakikalık konuşmam içinde iki noktaya vurgu yapacağım: Merak ve şüphe.

Biz yetişkinlerin ve özellikle eğitimcilerin hâla çözemediği bazı sorular vardır. Ve bunlar daha çok; kimlik, benlik, akıl, bellek, ruh, adalet gibi sosyal bilim kavramları üzerinedir. Küçükken sormuşuzdur bu soruları kendimize... Hem de heyecanla... Ama şimdi... iş, güç, meşgale, yaşam mücadelesi yüzünden boşvermiş kıvamındayız. Bence bu sorulara kafa yormak için yine ve yeniden “çocukluğumuza” geri dönmeliyiz. Zira Çocuklar, aynı zamanda iyi filozoflardır. Pek çok konuda Nedenli, niçinli, nasıllı meraklı sorular sorarlar.

Sözgelimi...

Niçin okula gitmek zorundayız?

Öğretmenler neden emir veya ödev verir?

Siyaset neden vardır? Yöneticiler olmazsa kendimizi idare edemez miyiz?

Niçin dilimizi iyi kullanmalıyız

Onurumuz veya ideallerimiz için neden mücadele etmeliyiz.

Otobüste göz kapayarak uyuma numarası yapmak neden ayıptır?

İtiraf edelim, bu konularda onları ikna ettiğimizi söyleyemeyiz.

Çocukların sorularına biz yetişkinlerin cevabı çoğu zaman geçiştirme üzerinedir.

Öğretmenlerin de öyledir....

En kolayı da “büyüyünce anlarsın” demektir. Ya da anlamsız ezberler, ezberler... yükleriz.

Bilimsel bir gerçek şudur: Özellikle 11-12 yaşındaki çocukların beyni yeniliklere açıktır.

O yaşlardaki çocukların beyinlerindeki her sinir hücresi yaklaşık 50 bin –evet 50 bin- başka sinir hücresiyle bağlantıdadır. Yetişkinlerdeki sinir hücresi ise, yalnızca 10 bindir.

Demek ki, yaş ilerledikçe kullanılmayan bağlantılar yavaş yavaş kesiliyor. Tabi geride, cevapsız kalan pek çok soruyla...

Çocuklar ayrıca şüphecidir.

“Düşünüyorum öyleyse varım” diyen ünlü Filozof Descartes’ın matematik yasalarına güvenmemesi gibi şüphecidir çocuklar.

Pekala kötü bir cin, bize, iki kere ikinin dört ettiğine inandırmış olabilir.

Oysa hakikatte iki kere iki 5 ediyor olabilirdi.

Şüphe, bize bildiklerimiz hakkında yeniden düşünmemize imkân verir.

Hepimiz artık biliyoruz ki, bilimde ilerleme esasında çocukların sahip olduğu işte bu merak ve şüphe ile sağlandı.

Yetişkin olduğunda bile devam ettirilen çocuksulukla sağlandı.

Bugün dünyanın en derinliklerinde “su”yun ya da “ateş”in olmadığını biliyoruz.

Ama bundan 2600 yıl önce insanoğlu dünyanın neden oluştuğunu kafa yoran soruları sormuştu.

Düşünününüz, Edison, çocuk iken, anlaşamadığı için kendi okulundan dışlanmamış mıydı?

Walt Disney, hayal gücünden yoksun olduğu için gazetesinden kovulmamış mıydı?

Başarı, içimizdeki çocuğu, yaşatmamızda.

Bunu hep hatırdaki tutmak için Einstein’ın 72 yaşına girdiğinde dilini çıkardığı o meşhur fotoğraf pozunu gözümüzün önüne getirelim.

Kendileri küçük, soruları ve hayalleri büyük olan çocuklar bize yeniden ilham olmalı.

Biz de öyle yaptık.

Bu kongremizin inceleme konusu, ana öznesi Çocuk. Ve tabi, ana temalarımızdan biri de Çocuk.

Zira okul çağında, çocukca soruların cevap bulacağı ve şüphelerin giderileceği belki de yegâne ders, Sosyal Bilgilerdir.

Sosyal bilgilerin en genel tanımı, tarih, felsefe, sosyoloji, ekonomi gibi sosyal disiplinlerin kaynaştırılarak basitleştirilmesi değil midir?

Yani kısaca, hayatı anlamlandırmaya çalışmıyor muyuz?

Bir yandan Çocuk incelemeleri yaparken, diğer yandan çocuklardaki merak ve şüpheyi alarak sosyal bilgiler eğitimi alanının kökenlerini bulmak istedik.

Bildiklerimizi veya bildiğimizi sandıklarımızı yeniden sorguladık.

Bizim alanımız ne zaman başladı? Ve neden?

Öncüler kimlerdi? Belli başlı ekollerden söz edebilir miyiz?

Türkiye’de evrimi nasıl gerçekleşti? Ve Gerçekleşiyor?

İşte bu alanımızın bilim rehberliğinde nasıl gelişebileceğini değerlendirmek, tartışmak, müzakere etmek için buradayız.

İşte bu yüzden bilim insanları ve uygulamanın içinden gelen öğretmenlerle birlikteyiz.

Bu sözlerle, sempozyumumuzun başarı, somut ve gerçekçi öneriler getirmesi temennisiyle katkı koyan tüm kurumlara, panelistlerimize ve siz değerli katılımcılara teşekkür ediyor, hepinize iyilikler, güzellikler ulaşsın diyorum.

Prof. Dr. Süleyman İNAN

Pamukkale Üniversitesi Öğretim Üyesi

Sempozyum Eşbaşkanı

Değerli Katılımcılar,

Pamukkale Üniversitesi ile ortaklaşa düzenliyor olduğumuz V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumuna "Hoş geldiniz" diyor, hepinizi saygı ile selamlıyorum. Bu güzel günde sempozyum açılışımıza katılarak bizleri onurlandırdığınız için Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği adına sizlere şükranlarımı sunuyorum.

Bu yılki teması "SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE Öncüler ve Ana Eğilimler" olan sempozyumumuza katılan 500'ü aşkın akademisyen 360 sözlü bildiri sunacaklardır. Ayrıca çalıştay ve panellerimizle tam bir bilim şenliği gerçekleştirileceğini ümit etmekteyiz.

Bu organizasyonun üniversitelerinin ev sahipliğinde gerçekleşmesini sağlayan Pamukkale Üniversitesi Rektörü sayın Prof. Dr. HÜSEYİN BAĞCI 'ya, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof.Dr. ALİ RIZA ERDEM'e, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. MİTHAT AYDIN'a ve sempozyum hazırlama sürecince sürekli iletişim halinde olduğumuz özverili ve titiz bir çalışma sergileyen Sempozyum Eş Başkanı Prof. Dr. Süleyman İnan'a ve ekibine SBEB Başkanı ve Sempozyum Eş Başkanı olarak gönülden teşekkür ediyorum. Sempozyum organizasyonunun gerçekleştirilmesinde emeği geçen tüm Düzenleme ve Bilim Kurulu Üyelerine, hakem kurulunda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine, davetli konuşmacılarımız ve derneğimizin onursal başkanı olan Prof. Dr. Cemil Öztürk hocamıza, açılış oturumunda moderatör olarak görev alan Prof. Dr. Handan Deveci'ye ve davetli konuşmacımız Iowa Üniversitesinden Dr. Jason Harshman'a, tüm katılımcılara ve dinleyicilere, ayrıca sempozyumumuza destek veren bütün kurum, kuruluş ve sponsorlarımıza da şükranlarımızı sunuyorum.

İçinde yaşadığımız zaman diliminde Sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda ülkemizde ve dünyada önemli gelişmelere şahit olmaktayız. Ülkemizin etrafında yaşanan savaşlar ve neden olduğu toplu göçler her türlü yaşam alanını etkisi altına almakta ve toplumsal dokuların ve alışkanlıkların da değişmesine neden olmaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler eğitimcileri olarak yaşanan bu değişimlerin ve toplumumuz üzerindeki etkilerinin farkında olarak vatandaş yetiştirmede üzerimize düşen sorumlulukları bir kez daha gözden geçirmemizi zorunlu kılmaktadır.

Kadim tarihimizin bize sunduğu zengin kültür yapısına sahip olan bir ülkede kalıcı barış ve huzurun tesisi için bünyesinde barındırdığı tüm kültür öğelerinin bir zenginlik kaynağı olduğunu kabul etmek, kimsenin renk, dil ve inancı nedeniyle aşağılanmadığı ve hor görülmediği bir toplum meydana getirmek gerekmektedir. Bu bilinçte bireyler yetiştirmek sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitiminin başlıca amaçlarından olduğu için biz sosyal bilgiler eğitimcilerini çok yakından ilgilendirmektedir. Kurduğumuz ilk günden beri vurguladığımız gibi biz Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği ailesi olarak bu bilinçle hareket etmeye gayret ediyoruz. Bu nedenle aynı bilinçte olan tüm sosyal bilgiler eğitimcilerini bu yıl da bir araya getirmiş olan 5. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Sempozyumunun gerçekleşmesini görüyor olmaktan büyük mutluluk duymaktayım. Umudumuz odur ki bizimle aynı derdi paylaşan tüm sosyal bilgiler eğitimcileri ile bir araya gelerek özlemini kurduğumuz barış ve huzur dolu bir dünya için bir adım daha atılmış olacaktır. Yüreklarımızı parçalayan şehit haberlerini duymayacağımız, Özgecan'ların katledilmediği, Aylan bebek gibilerin kıyıya vuran cansız bedenleri ile karşılaşmadığımız kalıcı barış ve huzurun tesis edilebildiği bir dünyada yaşayabilmek ümidiyle Yararlı ve üretken bir sempozyum geçirmemizi diler, bu sempozyumun ülkemiz ve dünyadaki sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine katkı yapmasını umarak hepinizi saygı ile selamlıyorum.

Saygılarımla...

Doç. Dr. Bülent TARMAN

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı





BİLDİRİLER LİSTESİ/ Proceedings List

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNDEN “ÖĞRENCİYLE İLETİŞİM KURMA” YA İLİŞKİN YETERLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	28
ÇOCUK VE SİYASET: SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE (OKULLARDA) SİYASET EĞİTİMİ -BİR TEORİK ÇERÇEVE DENEMESİ-	38
SINIF VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAP BAHARI KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA ANALİZ EDİLMESİ	47
BİR ÖNCÜ İSİM: ROBERT EDWIN JEWETT	65
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÜNCEL OLAYLAR VE DERSTE KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	69
8. SINIF T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE HARİTA ÜZERİNDE OYNANAN KUTU OYUNLARI KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	77
7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAZANIMLARINDA DEMOKRASİ, İNSAN HAKLARI VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL VE YANSITICI DÜŞÜNCE DESTEKLİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN KULLANILMASI	89
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ZÜMRE TOPLANTILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	101
BİR YANILSAMANIN GELECEĞİ: DEĞERLER EĞİTİMİ VE BATI’NIN YENİ İSLAM ALGISI ÜZERİNE	113
TEOG KAPSAMINDA DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ	124
AKADEMİSYENLERİN VE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLERDE KÜRESELLEŞME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	134
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÇEVRELERE EĞİTİM AMAÇLI GEZİ DÜZENLEYEBİLME ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI	140
ÇEVRE EĞİTİMLERİNDE EKOLOJİK OKURYAZAR OLMAK	148
ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK	154
KIRŞEHİR VE ANKARA İLLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN OYUNSALLIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	165
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEPREMDEN KORUNMA YOLLARININ ÖĞRETİMİNDE İNTERAKTİF YAZILIMIN ETKİLİLİĞİ	175
SOSYAL BİLGİLER VE HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA YER ALMASI GEREKEN BİR DEĞER: VİCDAN VE VİCDANLI ÖĞRENCİLER	185
EĞİTİM FAKÜLTESİ 1. ve 4. SINIFTA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ PORTRİ DEĞERLER ANKETİNE GÖRE DEĞERLERE İLİŞKİN YÖNELİMLERİ (AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)	196
SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASA YÖNELİK TÜRKİYE’DE YAPILAN AKADEMİK ÇALIŞMALAR(LİTERATÜR TARAMASI ÖRNEĞİ)	208

HAYAT BİLGİSİ DERSLERİNDE KULLANILAN METİNLERE YÖNELİK “OKURDOSTU” METİN DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI	214
GÜNDELİK YAŞAMDA DEĞERLERİN YENİDEN İNŞASI: ANTİK TOPLUMLARDAN MODERN TOPLUMLARA DEĞERLER EĞİTİMİ	225
ORTAOKUL 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İLKÇAĞ TARİHİ KONULARINDAN HİTİTLER KONUSUNUN ÖĞRETİLMESİNDE HİTİT MASALLARININ KULLANILMASININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	232
SOSYAL BİLGİLER VE TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DİSİPLİNLER ARASI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ	243
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ	253
KAMU SPOTLARINDA ÇOCUK İMAJI	261
ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÖĞRENCİLERE YÖN, HARİTA ve PUSULA KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİ	270
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAŞTIRMAYA YÖNELİK DİRENÇ DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ	278
İLKÖĞRETİM 4.5.6. VE 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜR KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞEYAPILARININ İNCELENMESİ	285
BİR LİSE TARİH DERS KİTABININ GÖRSEL AÇIDAN DEĞERLENDİRMESİ	295
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI: POTANSİYEL KATKI, ZORLUK VE FIRSATLAR	307
RESMİ BAĞIMSIZ ANAOKULLARI İLE ANASINIFLARI BULUNAN İLKOKUL VE ORTAOKULLARIN AÇIK OYUN ALANLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ (DENİZLİ ÖRNEĞİ)	318
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN MİLLİ KÜLTÜR KAVRAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ İNCELENMESİ	330
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜLTECİ KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YARDIMIYLA ANALİZ EDİLMESİ	340
OKUL İDARECİLERİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM KURMADA DİKKAT ETTİKLERİ DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ	360
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA İLİŞKİN DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ	367
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PARALEL VE MERİDYEN KAVRAMLARINA İLİŞKİN ZİHİNSEL MODELLERİ	377
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN “MEDYA” KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA BELİRLENMESİ	388

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ VE FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİYE YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ VE KARŞILAŞTIRILMASI	398
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE ALGI DÜZEYLERİNİN ANALİZİ: DENİZLİ ŞEHİRİ ÖRNEĞİ	407
ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ATATÜRK İLE İLGİLİ ALGI VE GÖRÜŞLERİ	417
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARI UYGULAMALARINA İLİŞKİN ALGILARI (DENİZLİ PAMUKKALE VE MERKEZEFENDİ İLÇE ÖRNEĞİ)	427
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK DUYUŞSAL ÖNYARGILARI	438
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YER ALAN TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YAZILI/GÖRSEL KAYNAKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BU KONUYA İLİŞKİN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	450
2015 SEÇİMLERİ İÇİN HAZIRLANAN SİYASİ PARTİ BEYANNAMELERİNE GÖRE EĞİTİM	469
İÇERİK OLARAK SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN GÜNCELLİK İLKESİ ÇERÇEVESİNDE ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ANALİZİ	478
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK İÇERİĞİN AKTARIMINDA MEDYANIN ROLÜ	483
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDE BİREYİN TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNİN ANALİZİ	489
İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI	495
SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA KADIN KAVRAMI	504
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN ROL MODELİ OLARAK AHMET YESEVİ	513
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN ÖTESİNDE “ÇOCUKÇA” ÇOCUK HAKLARI	522
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ “BARIŞ ” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI	528
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL MEDYA KULLANIM DURUMLARI İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	539
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARIYLA DİĞER ÖĞRETMEN ADAYLARININ NİĞDE’NİN TARİHİ-KÜLTÜREL MİRASIYLA İLGİLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	546
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİNE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ İŞİĞİNDA FENEMOLOJİK BİR BAKIŞ	558

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ALANINDA Kİ ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARININ VE KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ	565
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN İYİ VATANDAŞ KARAKTERİNE YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR	576
DEMOKRASİ EĞİTİMİNE TEORİK BİR BAKIŞ	585
TÜRKİYE-İRAN 6. ve 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	594
XIX. YÜZYIL SONU XX. YÜZYIL BAŞLARINDA SOSYAL BİLİMLER ALANINDA DÜZENLENEN TOPLANTILAR	604
SOSYAL BİLGİLER 4. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMI, DERS KİTAPLARI VE ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDA ORTAK MİRAS ÖGELERİ	613
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ALDIKLARI DEĞER EĞİTİMİNİ HAYATLARINDA İÇSELLEŞTİRME DURUMLARI	626
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN BENİMSEDİKLERİ YAKLAŞIMLARIN BELİRLENMESİ	635
ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYAYI KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ	644
OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN VATAN KAVRAMINA YÖNELİK GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARIN İNCELENMESİ	650
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YAPILMASI GEREKEN DEĞİŞİKLİKLER	658
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÜRÜN (SEÇKİ) DOSYASI OLUŞTURULMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	666
TÜRKİYE'DEKİ LİSANSÜSTÜ SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN GENEL ANALİZİ	676
İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SEVGİ DEĞERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE EDİNİM DURUMLARI	687
TABLETLERİN OKULLARDAKİ KULLANIMININ TEORİK ESASLARI VE COĞRAFYA DERSİNDE UYGULANABİLECEK PRATİK OLANAKLAR	706
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ VE FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİYE YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ VE KARŞILAŞTIRILMASI	714
LİSE ÖĞRENCİLERİ SÖZLÜ TARİH ÇALIŞIYOR: TEKNOLOJİYE YENİK DÜŞMÜŞ BİR MESLEK OLARAK MUTEMETLİK (BİR TÜBİTAK PROJESİ ÖYKÜSÜ)	722
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE GÖRSEL OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA	728
7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARATICI DÜŞÜNME ETKİNLİKLERİNİN KULLANIMI: AYDIN ÖRNEĞİ	733

ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN SOSYAL MEDYANIN YARAR VE RİSKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	743
KÜLTÜR AKTARIMI BOYUTUYLA HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI	755
EMEKLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIĞI YÖNTEM VE TEKNİKLER ÜZERİNE SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMASI	763
MEVZUATÜ'L-ULÛM VASITASIYLA GELENEK VE MODERNİTE MEYANINDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNE MÜTEVAZİ BİR KATKI	769
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE BİLİNCİ VE ÇEVRESEL DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	777
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: Pamukkale Üniversitesi Örneği	790
SOSYAL BİLGİLER BAŞARISI İLE ÇOKLU ZEKÂ TÜRLERİNİN İNCELENMESİ	799
GERÇEK HAYATLA TANIŞMAK: PASVAK AŞEVİ PROJESİNE İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ	808
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: DENİZLİ VE ERZURUM ÖRNEĞİ	818



TAM METİN BİLDİRİLER/ Proceeding

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNDEN “ÖĞRENCİYLE İLETİŞİM KURMA” YA İLİŞKİN YETERLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Ali Rıza ERDEM*

ÖZET

Eğitim ve öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin bireyselleştirilmesi ve her bir öğrencinin sahip olduğu potansiyel değerlerin en üst düzeye çıkarılması için öğretmen - öğrenci, öğrenci - öğrenci, öğrenci - aile ve öğretmen - aile arasındaki iletişimin sağlıklı olması zorunluluğu vardır. Öğretmenler açısından sağlıklı ve etkili iletişim daha çok önemlidir. Çünkü eğitimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi ve bireysel farklılıkların gözetilebilmesi için öncelikle kaynak konumunda olan öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurması gerekmektedir. Bunun için öğretmenin sağlıklı ve etkili iletişimin nasıl sağlandığını bilmesi ve bunu sınıfta uygulaması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen, sınıf içerisinde öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme konumunun yanında iletişim becerilerini etkili bir şekilde işe koşması gerektiğinin de bilincinde olmalıdır. Öğretmen sadece eğiten-öğreten değil aynı zamanda sınıfa örnek olan bir kişi olduğu için, öğrencileriyle gerçekleştirdiği sözel ve sözel olmayan iletişim öğrenciler üzerinde son derece etkilidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır.

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Örneklemi ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 4. sınıf öğretmen adaylarından amaçlı, oranlı küme ve random örnekleme yoluyla seçilen 839 öğretmen adayı oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracında “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin 11 soruya yer verilmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Seçeneklerde “Kendimi çok yeterli görüyorum”, “Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum”, “Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum”, “Kendimi az yeterli görüyorum”, “Kendimi hiç yeterli görmüyorum” şeklinde beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Cronbach Alpha değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($K-s-z = 1,816$ $p=0.003$). Çözümlemelerde de parametrik testlerden yüzde, aritmetik ortalama; non-parametrik testlerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için geliştirilen bir ölçekle “sürekli” hale getirilmiştir. Sorunla karşılaşma derecesi bölümündeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş ($4: 5 = 0.80$); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.80 *Kendimi hiç yeterli görmüyorum*, 1.81 – 2.60 *Kendimi az yeterli görüyorum*, 2.61 – 3.40 *Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum*, 3.41 – 4.20 *Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*, 4.21-5.00 *Kendimi çok yeterli görüyorum* şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri 4.01 aritmetik ortalamayla “Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum” şeklindedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetine, öğretim türüne ve anabilim dalına göre görüşleri arasında farklılık vardır.

Anahtar kelimeler: öğretmen adayı, sınıf yönetimi becerileri, öğrenciyle iletişim kurma, yeterlik, görüş

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, arerdem@pau.edu.tr

OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES ABOUT ONE OF THE CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS "COMMUNICATION WITH STUDENTS"

ABSTRACT

In order to individualize the periods of teaching and learning and increase the level of students' level of potential values at maximum by considering their personal differences, the communication between teacher-student, student-student, student-family and family-teacher must be healthy, because in order to perform the aims of education at the highest level and consider the personal differences, the teacher as a resource must own a healthy communication with the students. Therefore, s/he must know how to provide a healthy and efficient communication and apply these skills in class. Apart from providing the teaching atmosphere and guiding the students, s/he must be aware of the fact that s/he is to use the communication skills effectively. As the teacher is not only an educating-teaching figure, but also a role model, s/he is very efficacious on verbal and non-verbal communication with the students. In this study, the ideas of teacher candidates about one of the classroom management skills "communication with students" are studied.

This is a descriptive research. The research population consists of the teacher candidates at Pamukkale University, Faculty of Education. Its sample consists of 839 teacher candidates who were elected among final year undergraduate students at Faculty of Education in Pamukkale University. The means of database was developed by the researcher. There are 11 questions about "communicating with students" in means of data gathering. For the validity of scope, the ideas of an expert were consulted. Five point likert scale type is used as a way of grading in multiple choice. The so-called choices are: "I am a very sufficient person", "I am a high-level sufficient person", "I am a middle-level sufficient person", "I am a low-level sufficient person", "I am not a sufficient person". The level of Cronbach Alpha level is 0,90. Kolmogorov Simirnov test was used so as to check the normality of variation. According to the results, the outcome was defined to be abnormal (K-s) $-z= 1,816$ $p=0,003$. While resolving, percent in parametric tests, arithmetic mean; Man Whitney U and Kruskal Wallis in non-parametric tests were used. The multiple choices in discontinuous scale changed into "continuous" with a developed scale used to analyze the results in statically transaction. The 4 parts about level of facing with problems divided into 5 choices (4:5=0,80); the choices of numbers are added to each other starting from the lowest level :1.00-1.80 "I am not a sufficient person", 1.80-2.60 "I am a low-level sufficient person", 2.61-3.40 "I am a middle-level sufficient person", 3.41-4.20 "I am a high-level sufficient person", 4.21-5.00 "I am a very sufficient person".

The opinions of teacher candidates about one of the classroom management skills, "communication with students" are concluded as 4.01 with the arithmetic mean which can be concluded as "I am a high-level sufficient person". These opinions differentiates depending on the teacher candidates' sex, kind of education and department.

Key words: teacher candidate, classroom management skills, communication with students, sufficiency, opinion.

GİRİŞ

Toplumsal yapının temelini oluşturan iletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma veya duygu düşünce, tutum ve bilgilerin akla gelecek her türlü yolla başkalarına aktarılması sürecidir. İletişimde kimi zaman ses, kimi zaman yazı ya da resim, kimi zaman da sözel olmayan hareketler araç olarak kullanılmaktadır. İletişim anlama, anlaşma / anlaşılma ve anlatma gibi ihtiyaçlardan doğar. Topluluk içinde yaşayan her birey çevresine kendini anlatmak ve onları anlamak zorundadır. İletişim karmaşık, simgesel, kapsam ve ilişki boyutu olan etkileşimsel bir süreçtir. Bu süreçte yer alan öğeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür. İletişim iki birim arasında ileti alış-veriştir. İletişim bir başkasıyla konuşmadır; televizyondur, gazetedir; yazılı veya sözlü bir eleştiridir; saç ve giyim biçimimizdir; ilk çağlarda duvara çizilen bir resimdir; bazen duymak, bazen dokunmak bazen de görmektir. İletişim, insanların birbirlerini anlamaları için gerekli olan bir köprüdür. İletişim, bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletilmesidir. İletişim, bir alıcı ile gönderici arasında belirli bir ölçüde anlaşma sağlayan mesajların, düşüncelerin ve tutumların paylaşılmasıdır. İletişim emirlerin, bilgilerin, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden, bireye ve gruptan, gruba aktarılması sürecidir. İletişim, insanların davranışlarını değiştirmek için bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyonu sağlamaktır. İletişimle bilgilerin, düşüncelerin, duyguların ya da tutumların benzeşmesi, ortaklaşması amaçlanır. Bu yüzden iletişim için "*simgelerin paylaşılması süreci*" de denebilir. İletişim tek yönlü değil, çift yönlü işleyen bir süreçtir. İletişimde ileten ve iletilen sürekli değişkendir. Toplumsal yapının temelini oluşturan iletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma veya duygu düşünce, tutum ve bilgilerin akla gelecek her türlü yolla başkalarına aktarılması sürecidir. (Demirel & Ün, 1987; Aydın,1988; Alıç,1991; Bursalıoğlu,1991; Demirel,1993; Zılhoğlu, 1996; Tutar, Yılmaz, 2003; Engin & Aydın, 2007; Yılmaz & Yoncalık & Çimen, 2010; Tomul, 2011; Akbaşı, 2012; Maden, 2013; Araç, 2014).

Eğitim ve öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin bireyselleştirilmesi ve her bir öğrencinin sahip olduğu potansiyel değerlerin en üst düzeye çıkarılması için öğretmen - öğrenci, öğrenci - öğrenci, öğrenci - aile ve öğretmen - aile arasındaki iletişimin sağlıklı olması zorunluluğu vardır. Öğretmenler açısından sağlıklı ve etkili iletişim daha çok önemlidir. Çünkü eğitimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi ve bireysel farklılıkların gözetilebilmesi için öncelikle kaynak konumunda olan öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurması gerekmektedir. Bunun için öğretmenin sağlıklı ve etkili iletişimin nasıl sağlandığını bilmesi ve bunu sınıfta uygulaması büyük önem taşımaktadır (Engin & Aydın, 2007; Yılmaz & Yoncalık & Çimen, 2010; Habacı & Ürker & Bulut & Atıcı & Habacı, 2013).

Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle İletişim Kurabilmenin Önemi

Etkili bir sınıf yönetimi, sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, iletişim ve sunum becerisi, motivasyon yönetimi, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu ve etkili bir öğretme ortamı için olumlu bir sınıf iklimi oluşturma gibi çok geniş bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır. Etkili sınıf yönetiminde eğitimin amaçlarının üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi açısından öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurabilmeyle ilgili yeterlikleri oldukça önemlidir. Eğitimin, kişilerarası gerçekleşen bir etkileşim, bir iletişim süreci olması öğretmenlerin de bu sürecin en etkili yönlendiricisi olması nedeniyle, öğretmenlerin iletişim becerilerini bu süreçte ne derece etkili kullandığı oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, sınıf içerisinde öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme konumunun yanında iletişim becerilerini etkili bir şekilde işe koşması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşiminde kullandığı iletişim becerileri önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin iletişim becerileri "*empati*", "*eşitlik*", "*etkililik*" ve "*yeterlilik*" alt boyutlarında ele alınmaktadır. Öğretmenler sadece eğiten-öğreten değil aynı zamanda sınıfa örnek olan bir kişi olduğu için, öğrencileriyle gerçekleştirdiği sözel ve sözel olmayan iletişim öğrenciler üzerinde son derece etkilidir. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecine rehberlik ederken sözel ve sözel olmayan iletişimden etkin bir şekilde yararlanmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler hem iletişim sürecini başlatan kaynak hem de iletişimde hedef konumunda olan alıcıdır. (Yalçınkaya & Tonbul, 2002; Engin &

Aydın, 2007; Zeki, 2009; Yılmaz & Yoncalık & Çimen, 2010; Nacar & Tümkaya, 2011; Uğurlu, 2013; Kayabaşı & Akcengiz, 2014).

Öğretmenin eğitimin amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için ders içinde öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalarda, eğitimcilerden ve öğrencilerden bir sıralama yapılması istendiğinde, eğitimcilerin genel olarak sınıf-içi akademik süreçleri temel aldıkları görülürken; öğrencilerin günlük iletişim süreçlerinde ağırlık kazanan özellikleri öne çıkardıkları belirlenmiştir (Yılmaz & Yoncalık & Çimen, 2010; Çetinkaya, 2011). Bulut'a (2004: 435) göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi "etkililik" ve "yeterlilik" alt boyutlarında daha yüksek beceriye sahiptir. Naçar & Tümkaya'ya (2010: 506) göre öğretmenlerin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Empati, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutlarında öğretmenlerin iletişim becerilerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Erdem & Okul'a (2015: 7) göre ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimde iletişimle ilgili bilgi ve becerileri kazanmak için hem sınıf yönetimi dersinin içinde bir konu olarak hem de 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren "*etkili iletişim*" adıyla genel kültür derslerinden biri olarak eğitim almaktadır. Etkili İletişim, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde zorunlu ya da seçmeli olarak üç veya iki kredilik teorik ders şeklinde verilmektedir. Etkili iletişim dersi öğretmen adaylarının iletişim becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır (Deniz, 2015; Elkatmış, 2015). Ocak & Erşen'e (2015:10) göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının ($x = 103.59$) yüksek düzeydedir. Maden'e (2010: 152) göre Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim yeterlikleri genel olarak ortalamadan üstündedir. Çetinkaya'ya (2011: 574) göre kız öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre iletişim becerilerine ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Ocak & Erşen'e (2015:10) göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri algıları kız öğretmen adayları lehine farklılaşmaktadır. Özerbaş & Bulut & Usta'ya (2007: 130) göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyi öğretim türüne göre göre normal öğretim lehine farklılaşmaktadır fakat öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde uygulanan program hedeflerinden biri de eğitimde öğrencilerle etkili iletişimi gerçekleştirebilecek bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Ocak & Erşen'e (2015:3) göre Avrupa'da son yirmi yılda öğretmen eğitimi üzerinde yapılan çalışmaların en önemli konularından biri, öğretmenlerin iletişim becerisi yeterliliği üzerinedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "*öğrenciyle iletişim kurma*" ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bu çerçevede ele alınana alt problem şunlardır: (1) Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "*öğrenciyle iletişim kurma*" ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri nedir? (2) Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "*öğrenciyle iletişim kurma*" ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri (a) cinsiyete (b) öğretim türüne (c) anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Örneklemi ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 4. sınıf öğretmen adaylarından amaçlı, oranlı küme ve random örnekleme yoluyla seçilen 839 öğretmen adayı oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracında "*öğrenciyle iletişim kurma*" ya ilişkin 11 soruya yer verilmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Seçeneklerde "*Kendimi çok yeterli görüyorum*", "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*", "*Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum*", "*Kendimi az yeterli görüyorum*", "*Kendimi hiç yeterli görmüyorum*" şeklinde beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Cronbach Alpha değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($K-s-z = 1,816$ $p=0.003$). Çözümlemelerde de parametrik testlerden yüzde, aritmetik ortalama; non-parametrik testlerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için geliştirilen bir

ölçekle “sürekli” hale getirilmiştir. Sorunla karşılaşma derecesi bölümündeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş (4: 5 = 0.80); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.80 *Kendimi hiç yeterli görmüyorum*, 1.81 – 2.60 *Kendimi az yeterli görüyorum*, 2.61 – 3.40 *Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum*, 3.41 – 4.20 *Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*, 4.21-5.00 *Kendimi çok yeterli görüyorum* şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri nedir?*” şeklinde belirtilmişti. Araştırmaya katılan öğretmen adayları “*sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkında*” 4,01 ortalama ile “*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenciyle iletişim kurmaya ilişkin “*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*” şeklinde görüş belirtmesi ileriye yönelik meslek yaşantılarında ders içi öğrenciyle iletişimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri

SIRA	Ölçek Maddeleri	N	\bar{X}	Ss	KATILIM DÜZEYİ
S3	Öğrencileri etkin dinlemede	839	4,29	0,813	<i>Kendimi çok yeterli görüyorum</i>
S4	Öğrencilerle empati kurmada	839	4,20	0,859	<i>Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum</i>
S8	Sınıf hâkimiyetini sağlamada göz temasını etkin kullanmada	839	4,04	0,918	
S6	Öğrencilerle iletişimde jest ve mimikleri etkin kullanmada	839	4,03	0,919	
S2	Türkçeyi öğrencilerle yazılı iletişimde doğru ve etkin kullanabilmede	839	4,00	0,870	
S7	Öğrencilerle iletişimde beden dilini etkin kullanmada	839	4,00	0,917	
S1	Türkçeyi öğrencilerle sözlü iletişimde doğru ve etkin kullanabilmede	839	3,97	0,875	
S5	Öğrencilerle olan iletişim engellerini ortadan kaldırmada	839	3,97	0,820	
S10	Öğrencilere olumlu geri bildirim vermede	839	3,96	0,840	
S11	Öğrencilerle iletişimde duygularımı doğru bir biçimde göstermede	839	3,94	0,847	
S9	Öğrencilerle iletişimde iletiyi kısa ve çarpıcı şekilde oluşturmada	839	3,79	0,854	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Öğrencileri etkin dinleme” maddesine 4,29 ortalama ile en yüksek düzeyde katılım gösterilirken, “Öğrencilerle iletişimde iletiyi kısa ve çarpıcı şekilde oluşturma” maddesine 3,79 ortalama ile en düşük düzeyde katılım gösterilmiştir. Bu bulgu diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ocak & Erşen’e (2015:10) göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının ($x = 103.59$) yüksek düzeydedir. Maden’e (2010: 152) göre Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim yeterlikleri genel olarak ortalamanın üstündedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri (a) cinsiyete (b) öğretim türüne (c) anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin “cinsiyet” e göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kız	579	435,06	251900,00	6,655E4	0,007*
Erkek	260	386,46	100480,00		

* p<0,05

Tablo 2’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [U =6,655E4, p=0,007]. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri daha olumludur. Bu bulgu diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Çetinkaya’ya (2011: 574) göre kız öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre iletişim becerilerine ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Ocak & Erşen’e (2015:10) göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri algıları kız öğretmen adayları lehine farklılaşmaktadır.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin “öğretim türü” ne göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Öğretim türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Normal öğretim	493	435,44	214672,50	7,768E4	0,027*
İkinci öğretim	346	398,00	137707,50		

* p<0,05

Tablo 3’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin öğretim türüne göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [U =7,768E4, p=0,027]. Normal öğretim öğretmen adaylarının ikinci öğretim öğretmen adaylarına göre “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri daha olumludur. Bu bulgu diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Özerbaş & Bulut & Usta’ya (2007: 130) göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyi öğretim türüne göre göre normal öğretim lehine farklılaşmaktadır.

Tablo 4

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin “anabilim dalı” na göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Anabilim Dalı	N	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	P	FARK
1-Sınıf öğretmenliği	174	446,99	8	28,129	0,000*	1-2/3
2-Okulöncesi öğretmenliği	157	376,53				2-6/7/9
3-Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	402,34				3-6/9
4-Fen bilgisi öğretmenliği	70	353,19				4-6/7/8/9
5-PDR	126	401,64				5-6/7/9
6-Müzik öğretmenliği	19	527,95				

7-Resim-iş öğretmenliği	69	476,91	
8-Türkçe öğretmenliği	85	429,71	8-9
9-İngilizce öğretmenliği	42	515,93	

* p<0,05

Tablo 4' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyle iletişim kurma" ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [Chi-Square=28,129, p=0,000]. Bu farkın hangi anabilim dalı arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Testin sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyle iletişim kurma" ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin "anabilim dalı" na göre farklılığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar (Anabilim dalları)	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Sınıf öğretmenliği	174	179,15	31172,00	1,137E4	0,008*
Okulöncesi öğretmenliği	157	151,43	23774,00		
Sınıf öğretmenliği	174	141,06	24544,50	7,558E3	0,154
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	126,92	12311,50		
Sınıf öğretmenliği	174	130,47	22701,50	4,704E3	0,005*
Fen bilgisi öğretmenliği	70	102,69	7188,50		
Sınıf öğretmenliği	174	157,25	27361,00	9,788E3	0,113
PDR	126	141,18	17789,00		
Sınıf öğretmenliği	174	95,09	16546,50	1,322E3	0,151
Müzik öğretmenliği	19	114,45	2174,50		
Sınıf öğretmenliği	174	119,38	20771,50	5,546E3	0,355
Resim-iş öğretmenliği	69	128,62	8874,50		
Sınıf öğretmenliği	174	131,97	22963,00	7,052E3	0,544
Türkçe öğretmenliği	85	125,96	10707,00		
Sınıf öğretmenliği	174	105,12	18291,50	3,066E3	0,106
İngilizce öğretmenliği	42	122,49	5144,50		
Okulöncesi öğretmenliği	157	124,61	19563,00	7,160E3	0,424
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	132,19	12822,00		
Okulöncesi öğretmenliği	157	115,59	18147,50	5,246E3	0,584
Fen bilgisi öğretmenliği	70	110,44	7730,50		
Okulöncesi öğretmenliği	157	138,35	21721,00	9,318E3	0,402
PDR	126	146,55	18465,00		
Okulöncesi öğretmenliği	157	85,18	13373,50	970,500	0,013*
Müzik öğretmenliği	19	115,92	2202,50		
Okulöncesi öğretmenliği	157	105,66	16588,00	4,185E3	0,006*
Resim-iş öğretmenliği	69	131,35	9063,00		
Okulöncesi öğretmenliği	157	115,77	18176,50	5,774E3	0,083
Türkçe öğretmenliği	85	132,08	11226,50		
Okulöncesi öğretmenliği	157	92,95	14593,00	2,190E3	0,001*
İngilizce öğretmenliği	42	126,36	5307,00		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	87,96	8532,00	3,011E3	0,212
Fen bilgisi öğretmenliği	70	78,51	5496,00		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	112,04	10867,50	6,108E3	0,994
PDR	126	111,97	14108,50		

Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	55,65	5398,50	645,500	0,039*
Müzik öğretmenliği	19	73,03	1387,50		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	77,59	7526,00	2,773E3	0,060
Resim-iş öğretmenliği	69	91,81	6335,00		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	88,66	8600,50	3,848E3	0,437
Türkçe öğretmenliği	85	94,74	8052,50		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	64,32	6239,50	1,486E3	0,011*
İngilizce öğretmenliği	42	83,11	3490,50		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	91,70	6419,00	3,934E3	0,210
PDR	126	102,28	12887,00		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	40,96	2867,50	382,500	0,005*
Müzik öğretmenliği	19	59,87	1137,50		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	60,09	4206,50	1,722E3	0,003*
Resim-iş öğretmenliği	69	80,05	5523,50		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	69,46	4862,50	2,378E3	0,031*
Türkçe öğretmenliği	85	85,03	7227,50		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	47,83	3348,00	863,000	0,000*
İngilizce öğretmenliği	42	70,95	2980,00		
PDR	126	70,25	8851,50	850,500	0,042*
Müzik öğretmenliği	19	91,24	1733,50		
PDR	126	92,00	11592,00	3,591E3	0,045*
Resim-iş öğretmenliği	69	108,96	7518,00		
PDR	126	103,05	12984,50	4,984E3	0,392
Türkçe öğretmenliği	85	110,37	9381,50		
PDR	126	78,86	9936,00	1,935E3	0,009*
İngilizce öğretmenliği	42	101,43	4260,00		
Müzik öğretmenliği	19	47,63	905,00	596,000	0,546
Resim-iş öğretmenliği	69	43,64	3011,00		
Müzik öğretmenliği	19	64,00	1216,00	589,000	0,066
Türkçe öğretmenliği	85	49,93	4244,00		
Müzik öğretmenliği	19	31,82	604,50	383,500	0,809
İngilizce öğretmenliği	42	30,63	1286,50		
Resim-iş öğretmenliği	69	82,79	5712,50	2,568E3	0,184
Türkçe öğretmenliği	85	73,21	6222,50		
Resim-iş öğretmenliği	69	54,70	3774,00	1,359E3	0,584
İngilizce öğretmenliği	42	58,14	2442,00		
Türkçe öğretmenliği	85	59,39	5048,50	1,394E3	0,044*
İngilizce öğretmenliği	42	73,32	3079,50		

Mann Whitney U Testi sonuçlarında anabilim dalları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir görüş farklılığının olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 5'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre 6 anabilim dalı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmemektedir. Özerbaş & Bulut & Usta'ya (2007: 130) göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyi öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmamaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyle iletişim kurma" ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri 4.01 aritmetik ortalamayla "Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum" şeklindedir. Öğretmen adaylarının öğrenciyle iletişim kurmaya ilişkin "Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum" şeklinde görüş belirtmesi ileriye yönelik meslek yaşantılarında ders içi öğrenciyle

iletişimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının cinsiyetine, öğretim türüne ve anabilim dalına göre görüşleri arasında farklılık vardır. Araştırma bulgularına göre şunlar önerilebilir: (1) Araştırmaya katılan öğretmen adayları sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkında “Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayının “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterliklerini özellikle “öğretmenlik uygulaması”nda işe koşmasının uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim elemanı tarafından gözlenmesi ve geri bildirim verilmesi yeterliğin artırılması açısından yararlı olabilir. (2) Araştırmaya katılan öğretmen adayları “Öğrencilerle iletişimde iletiyi kısa ve çarpıcı şekilde oluşturma” maddesine en düşük düzeyde katılım gösterilmiştir. Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde mesajın kısa ve etkili bir biçimde oluşturabilmesi üzerinde uygulamalı çalışmalar yaptırılabilir. (3) Araştırmaya katılan kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri daha olumludur. Erkek öğretmen adaylarının “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri üzerinde daha fazla durulabilir. (4) Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin 6 anabilim dalı arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri arasındaki farklılığı en aza indirmek için farklı anabilim dallarında sınıf yönetimi ve etkili iletişim derslerine giren öğretim elemanları arasında eşgüdüm sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaşlı, S. (2012). Sınıf içi iletişim ve etkileşim (2. Baskı), R. Sarpkaya (Editör), *Sınıf yönetimi* içinde 117-150, Ankara: Anı Yayıncılık
- Alıç, M. & Diğerleri. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Ders Kitapları Yayınları, No:114
- Araç, İ. (2014). Okulda iletişim, Ders Ödevi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (1988). *Eğitim yönetimi* Ankara: Hatipoğlu Yayınevi
- Bulut, N. B. (2004) İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 415-439
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem, No:2
- Çetinkaya, Z. (2011) Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü* Ankara: Usem Yayınları No:10
- Demirel, Ö. & Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri* Ankara: Şafak Matbaası
- Deniz, K. (2015) Türkçe öğretmen adaylarının etkili iletişim dersine yönelik beklentileri, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 63-80.
- Elkatmış, M. (2015) Yazılı ve sözlü anlatım ile etkili iletişim derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 14 (4): 1341-1351
- Engin, A. O & Aydın, S. (2007) Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü, *KKEFD/OKKEF*, 16, 1-14
- Erdem, A. R. & Okul, Ö. (2015) Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-8
- Habacı, İ. & Ürker, A. & Bulut, S. & Atıcı, R. & Habacı, Z. (2013) Beden dilinin eğitim öğretim üzerine etkileri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9, 1639-1655
- Kayabaşı, Y. & Akcengiz, S. A. (2014) Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 86-104
- Maden, S. (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma, *EKEV Akademi Dergisi*, 14 (44), 145-154
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 49-83
- Nacar, F. S. & Tümkaya, S. (2011) Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511

Ocak, G. & Erşen, Z. B. (2015) Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1 - 19

Özerbaş, M. A. & Bulut, M. & Usta, E. (2007) Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (1), 123-135

Tomul, E. (2011). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi, 6. Baskı, H. Kıran (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde 151-180, Ankara: Anı Yayıncılık

Tutar, H. ve Yılmaz, M.K.(2003). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Uğurlu, C. T. (2013) Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61

Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002) İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler, *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-108

Yılmaz, İ. & Yoncalık, O. & Çimen, Z. (2010) İletişim becerisi ile öğretimde yeterlik arasındaki ilişkinin öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi (Beden eğitimi ve spor alanı), *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VIII (4) 143-150

Zeki, C. P. (2009) The importance of non-verbal communication in classroom management, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1443-1449

Zillioğlu, M. (1996). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınları

**ÇOCUK VE SİYASET:
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE (OKULLARDA) SİYASET EĞİTİMİ
-BİR TEORİK ÇERÇEVE DENEMESİ-**

Süleyman İNAN *

ÖZET

“Siyaset, fizikten zordur” demiştir ünlü fizikçi Einstein. Bu sözle siyasetin hem bir bilim olarak zorluğuna işaret etmiş hem de toplum için vazgeçilmez gerekliliğine zımnen vurgu yapmıştır. Herhangi bir bilimin yapılabilirliği, yönetilebilir bir ortamla (ülke-dünya) doğrudan ilişkilidir. Ayrıca bilim insanının “ölçsüz” hırsı, içinde yaşadığı iktidar (başkasını hükmetme) ihtirasıyla birlikte gittiğinde, insanlık ve tabiat için feci sonuçlar doğurabilir. Dolayısıyla siyasetin (siyaset biliminin) daha çocukken verilecek bir eğitimle/farkındalıkla “doğru” anlaşılması sağlanabilir. Bu çalışma ile siyasetin insanların “mutluluğunu” sağlamanın gerekli bir aracı olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Ayrıca, siyaset bilim konularının sosyal bilgiler dersinin içeriği ilgili bağlantılarına değinilecektir. Nihayet literatürde henüz karşılık bulmayan bu konuyla ilgili teorik bir çerçeve oluşturulmaya denenecektir.

Anahtar kelimeler: Çocuk ve siyaset, Çocuklar için siyaset, Siyaset okulu, Politik eğitim, politik okuryazarlık.

**CHILDREN AND POLITICS:
POLITICAL EDUCATION IN SOCIAL STUDIES CLASSES AT SCHOOLS
-A THEORETICAL FRAMEWORK-**

ABSTRACT

"Politics is harder than physics," said the famous physicist Einstein. With this he has both pointed out the difficult aspects of politics as a science and has also implicitly emphasized on the indispensable necessity of it for society. Feasibility of any science is directly related to a manageable medium (country-world). In addition, when "disproportionate" ambition of scientist goes hand in hand with his ambition of governing others this could have disastrous consequences for humans and nature. Therefore, the awareness of "correct" understanding of politics can be achieved during childhood by education. This study tries to demonstrate that politics is a necessary tool to provide people with "happiness". Furthermore, the relevant links between political science topics and the content of social studies will be discussed. Finally, we will try to create a theoretical framework on this issue that has not yet found a solid ground in literature.

Key words: Children and Politics, Politics for children, School of politics, Political education, Political literacy.

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sinan@pau.edu.tr

*“Halka dair işlerle ilgilemeyenler zararsız değil, faydasız kişilerdir”
Pericles, Atinalı devlet adamı (MÖ. 461-429)*

GİRİŞ

Gazeteci Yavuz Donat, bir yazısında, milletvekili olmuş gazeteci kökenli bir arkadaşıyla Ankara’daki özel okullardan birinde 7-14 yaş grubu öğrencilerle biraraya gelip milletvekili arkadaşının öğrencilere yönelttiği “içinizde siyasetçi olmak isteyen var mı?” sorusuna salondakilerin üçte birinin el kaldırdığını aktarırken, çocukların siyasete ilgi duydukları gözlemini paylaşır (Sabah, 21 Ocak 2016). Pek çok genç ve çocuk siyasette kariyer elde etmeyi hayal eder. Cumhurbaşkanı veya başbakan olmak, meslekî kariyerde geline son nokta olarak görülür. Çünkü bu nokta çocuk gözünde, bir şey olunduktan sonra adım adım geline ve genel kitlenin olumlu baktığı zirveyi temsil eder. Nihayet siyaset mesleği, sosyal ve kamu sorumluluğu istemekle özdeşleştiği için toplum için çok daha faydalı görünür.

Bu çalışmada, çocukların siyasi kariyer basamaklarına çıkarken onlara nasıl yardımcı olunabileceğini inceleyeceğiz. Genel amacımız, orta kademe okullu çocukların siyaset (bilim) dersinin veya bunu kısmen içeren konuların işlenebileceğini ve hatta bu yolla bilinçli vatandaş olmanın kolaylaşacağını savunmak olacaktır. Şu sorulara (alt problemler) aradığımız cevaplar çalışmanın eksenini oluşturacaktır: Çocuk ve siyaset kavramlarının çakışma alanları ve ilişkisi nedir? Siyaset eğitimi hangi çocukları kapsar? Siyaset öğretimi, neden sorun olarak bakılır? Sanıldığı aksine siyaset öğretiminin yararları yok mudur? Siyaset eğitimiyle kazanım ve beceriler neler olabilir? Siyaseti, neden öğretmeliyiz? Bunun için ne gibi öneriler olabilir? Bu yazının büyük bir kısmı, çocuklar için siyaset eğitimi temellendirmeye yönelik teorik bir giriş hakkındadır.

1. İLİŞKİLİ KAVRAMLARIN ÇERÇEVESİ: SİYASET VE ÇOCUK

Bu yazı kapsamında siyaset ve çocuk kavramları arasındaki ilişkiyi dikkat çekmek gerekir. İlk olarak gerçekte iki bağımsız kavram olan “siyaset” ve “çocuk”un kesişim alanlarını vulgarize eden anlam çerçevesini belirlemeye girişeceğiz. Çocukluğu “herkesi” içine alan yetiştirme/gelişim süreçlerinden biri olarak gören ve bu yüzden muhataplığını önemseyen tasavvur ile siyaseti bu “herkes”in mecburen ilgilendiği bir toplumsal etkinlik olarak gören tasavvur arasında bir bağ vardır. Herkesin siyaset uğraşısında çocuk yaşta bilinçlenme, uyanma, uyarılma, yönlendirilme meselesi, siyaset ve çocuk kavramlarının menfez noktalarına işaret eder.

1.1. Herkesi İlgilendiren Bir Faaliyet Olarak; “Siyaset”

İnsanlıkla yaşıt olan siyaset, çok eski bir kavramdır ve bununla ilgili pek çok tanım vardır. En görkemli tanım, kuşkusuz Aristo’ya aittir: “Bilimlerin üstadı (efendisi)”. Aristo, bu tanımla, insanla ilgili her türlü konunun (savaş, barış, güvenlik, hak, özgürlük, ticaret, adalet, bilimsel çalışmalar vd.) siyasetin kapsamına girdiğini belirtmek ister. Yine de siyasete ilişkin klasik literatürde hâkim olan belli başlı tanımları kısa bir özet olarak şöyle toparlayabiliriz: -Devlet yönetimi, -İktidar mücadelesi, -Hük(ü)metme sanatı, -Güç ve kaynak paylaşımı, -Kötülük kaynağı ve aracı, -Uzlaştırma faaliyeti, -Güvenlik odaklı zorunlu faaliyet, -Algı yönetimi sanatı -Kamusal ve ahlakî etkinlik. Günümüzde siyaset, çoğunlukla doğrudan devlet yönetimine ilişkin görülmektedir. Bildiğimiz anlamda modern devletin ortaya çıktığı 1600’lerden beri siyaset algısının devlet ekseninde geliştiği görülür. Ancak geldiğimiz noktada yeni/çağcıl toplumlarda siyaset, karar alma süreçlerini etkilemek amacıyla yapılan etkinlikleri kapsar hale geldi. Dolayısıyla yalnızca bunlardan biri olarak “devlet yönetimi” tanımıyla sınırlamayıp en geniş anlamıyla aldığımızda siyaset, herkesi kuşatan bir kavramdır. Bu açıdan en toparlayıcı tanım tanınmış siyaset araştırmacısı/derlemecisi Andrew Heywood’da bulabiliriz: “Siyaset, insanların ortak yaşamalarını mümkün kılan genel kuralları oluşturma, koruma ve değiştirme etkinliğidir”(2016; 2).

Bu yazıda da siyaset en geniş içeriği ile ele alınacak ve ayrıca herkesi ilgilendiren tarafla “kamusal ve ahlaki bir iş” olarak tanımlanacaktır. Bu çerçevede “herkesi” içine alan çocukların da siyaset (bilim)

eğitimi savunulacaktır. Öyleyse burada tercih edilen siyaset tanımının gerekçelerini açıklamaya girişebiliriz.

Günümüze gelindiğinde siyasetin kapsamına giren konular neredeyse hemen herşey olmuştur. İki yüzyıl öncesine kadar siyasetin oralı olmadığı kimi konular bugün tam da siyaset kurumunu ilgilendirir hale gelmiştir. Sözelimi, üniversite harçları devam etmeli mi? Yurtlar ücretsiz olmalı mıdır? Zorunlu eğitim kaç yıl olmalıdır? Çok kültürlü eğitim nasıl gerçekleşir? İşçilerin sosyal güvenceleri nasıl gerçekleştirilebilir? Vergi affı getirilmeli midir? Kişi hayatına dokunan bütün bu konu/sorunlar artık siyasetin kapsamına girmektedir. Bu yüzden çağımızda “sıradan” bir insanın siyasetin dışında kaldığını söylemesi anlamlı değildir; zira o, öyle olduğunu söylese bile siyasetin “etkisinde” kalacak ve siyaset onun hayatını bir biçimde olumlu/olumsuz etkileyecektir (Yayla, 2015; 23).

Siyasetin böylesi yaygın bir etkinlik alanı haline geldiği değerlendirilmesi ve bu gerçek, ayrıca, çağımızın zorladığı modern okumadan kaynaklanır. Demokrasi yayıldıkça ve açık toplum kanalları arttıkça -bir alt paragrafta belirtileceği gibi, hele şimdilerdeki iletişim/bilgi teknoloji sürecinin yardımıyla- siyasetin sahası daha da genişlemekte ve herkesi tek tek bir biçimde ilgilendirmektedir. Sözelimi eski zaman monark yönetimlerde siyaset, sadece gücü elinde tutanların elinde olup, az sayıdaki kişileri ilgilendirirken “ahali”nin çoğu işinde gücünde bölgesindeki ya da ülkesindeki otoriteye tabi olmayı tercih eder ve siyaset denilen hemen her şeyi devletin az sayıdaki yöneticilerinin işi sayarlardı. Şimdilerde ise halk yönetimlerinin (demokrasilerin) yaygınlık kazanması ile toplumun bireyleri tabi olmak yerine “vatandaş” statüsüyle hak sahibi olarak yönetime katılmada etkin/aktif olmaya meyillidirler (Fukuyama, 2016, 17). Doğal olarak bu, siyaseti devlet katından alarak tüm bireylere yaymaktadır.

Ayrıca bilgi teknolojilerin geldiği nokta, medya, iletişim ve internet ağı dünyanın herhangi bir yerinde olanlar hakkında insanların bir biçimde gündemle ilgili haberli olmasına imkân vermektedir. Neredeyse herhangi bir şeyin gizli kalamayacağı böylesi bir süreçte kendilerini ilgilendirebileceği varsayımıyla insanların tepkisiz veya duyarsız kalması beklenmemektedir. Yeni iletişim teknolojisinin kolaylığı ile sözelimi geçici baskı grupları oluşabilmekte, benzer düşüncedeki insanlar birbirlerini bulup endişelerini paylaşabilmektedirler. Öyle bir çağdayız ki, siyaset uygulamacıların “iyi insan”; siyasi kararlara katılmayanların ise “ahmak” olarak bakıldığı Antik Yunan döneminin (özellikle M.Ö. 4 ve 5. yüzyıllar) anlayışına geldiğimiz söylenebilir. O dönemin şimdikinden tek ama en önemli farkı “vatandaş” (kadınlar, köleler, göçmenler hariç) kategorisinde herkesi dâhil etmemesidir. Atinalı Pericles’in “Halka dair işlerle ilgilemeyenler zararsız değil, faydasız kişilerdir” sözünü bu noktada anmalıyız.

Siyasetin herkesi ilgilendirip dolaylı olarak öğrenilmesini mecbur eden Türkiye’ye özgü şartları da göz ardı edemeyiz. Gündelik siyaset sohbetlerinden ülke insanların eğitimsizliği ve cahilliğine bağlanarak en uçta onların aldatılabildiği ve kandırılabilirdiği, hatta doğru siyasi tercihler yap(a)madığı yakınması hemen her kesim için varittir. Dahası aktif siyaset yapanların, geriden kalan insanları, elbette siyasi bilinçlenmenin yetersizliğinden dolayı istismar edebildiği de bilinen bir gerçektir. Fransa ihtilalinden sonra yaşamış ülkesinin tanınmış filozofu Benjamin Constant’ın söylediği gibi, en azından halkın tamamen politikaya dalmadan uyanık olmasıdır önemli olan; zira siyasetten kaçınmak insanın daha ne olduğunu bile anlamadan yine siyaset tarafından yenilip yutulmasına yol açabilir. Bu yüzden o, “vatandaşların siyaset hakkında bilgili olmasını, gazete okumasını, tartışmalara girmesini, kulüp ve siyasi partilere üye olmasını, temsilcilerinden ayakları yere basan kararlara talep etmesini” ister. (Runciman, 2016; 52). Kısacası siyaset eğitiminin pragmatik dayanağı, bilinçli vatandaşlık olarak işaret edilebilir.

Siyaset, herkesi ilgilendiren kamusal iş olduğu kadar, ahlakî bir etkinliktir de... Ahlakilikte, siyasete ayrıca yüklenen özel bir değer olarak insanların “mutluluğu” esastır. Cambridge Üniversitesi siyaset bilim profesörlerinden David Runciman, bir kitabında, Danimarka ve Suriye (2014 yılı olarak) ülkelerinin kıyaslamasını yapar ve insanların mutluluğunu artıran veya azaltan etkinin temelde politika olduğunu vurgular (2016; 4). Siyasete insanın mutluluğunu önemseyen bir bakış getirmek düşüncelerinin kökenlerini Aristo’da bulabiliriz. Aristo, hocası Platon’un devleti “koruyucular yönetmeli” görüşüne “Peki bizleri koruyuculardan kim koruyacak?” sorusuyla karşılık verirken toplum için getirilen kanun ve kuralların keyfiliği önleyeceğini, insanlara saadete ulaştıracağını söyler.

Aristo'nun siyasete attığı ahlakî değer tam bu noktada ortaya çıkar. Bu değer, hem yönetime katılmak itibarıyla herkese sorumluluk yüklediğinden hem de bu sayede siyaset sürecini olumlamasından kaynaklanır. Aristo demokrat değildi belki ama bugün itibarıyla demokrasinin - eksikli pratiklerine rağmen- dünya üzerindeki en yaygın yönetim biçimi olduğunu düşündüğümüzde siyasetin ahlakiliği şimdi daha da anlam kazanır. Bu cümleden, toplumu (kamuoyu) oluşturan her "değerli" bireyin siyaset uğraşısında ahlakî bir nitelik vardır. Çünkü siyaseti etkileyerek gücün (siyasi iktidarın) kötüye kullanımını engellemek ve otoriteyi dengelemek mümkündür.

Bütün bu açıklamalar, bugün siyasetin kapsam değiştirdiğini ve yayıldığını göstermeye çabalarken, sınırlarını, günümüzde daha anlamlı hale gelen "demokratik siyasetle" çerçeveselendirir. Buna göre demokratik siyaset, ortak karar alma süreçlerinde genel çıkar gözeterek barışçıl bir uzlaşmaya varmayı amaçlar. Ne var ki siyaset her zaman demokratik (barışçı) yollarla yapılmaz. Yok etme, tehdit, korkutma, sindirme de siyasi etkinliklerin içinde olabilir. Alternatif açıdan bakılan ama idealize edilemeyecek ve kimilerine göre gerçek/reel siyaset ise gücü ve kaynakları kendi çıkarlarına kullanmak amacıyla şiddeti de bir yöntem olarak benimseyen rekabetçi mücadele olarak yorumlanır. Dikkat edilirse siyaset tanımıyla ilişkili iki perspektiften -kolektif kararlar alma/uygulama süreci ve - iktidar mücadelesi/paylaşma yaklaşımlarında, bizim anlayışımız ilkiyle ilgilidir ve bu tercih siyaset eğitimindeki bakışımızı da etkiler.

Son kertede siyaset, herkesi ilgilendiren konular hakkında kararların alınması ve bunların uygulanmasını kapsayan sosyal bir etkinlik çeşitidir. Dolayısıyla siyaset, herkesi ilgilendiren kamusal bir etkinlik olduğu kadar yüklediği sorumluluk ile ahlakî bir iş olarak da öne çıkmaktadır.

1.2. Ayrı Bir Gelişim Evresi Olarak; "Çocuk"

Çocuk, hukuki ve resmi açıdan bakıldığında reşit olmamayı ifade eder. Çoğu ülkenin kabul ettiği gibi bu, 18 yaşına erişmemiş tüm kişiler anlamındadır. Bu bakımdan çocuk, anne babaya muhtaç, ciddi sorumluluk alamayan olarak tanımlanır. Bir sözlük açıklaması çocuk için "hoppa mizaçlı, akli bir şeye ermeyen" derken anlamı iyice billurlaştırmıştır (Parlatır, 2006; 301).

Aslında uzun yıllar -makul abartmayla hatta üç yüzyıldır- "çocukluk" diye ayrı bir devre olmamıştır. Ortaçağ'da Batı toplumlarında ve Türkiye'de çocukluk ayrı bir gelişim dönemi değildi. Çocuklar yetişkinlerle iç içe yaşar, yetişkinler gibi giyinir, aynı yiyecekleri yer, aynı oyunları oynar, onların eğlencelerini paylaşırdı. Aslında bu durum yakın zamanlara kadar kırsal bölgelerde geçerliliğini korumuştur da. Yaşar Kemal'in kendini anlattığı kitabında "Köyde bana kimse çocukmuşum gibi davranmadı. Ben köyden ayrılıp şehre düşünce çocukların çocuk olduğunu anladım" sözünü bu meyanda anlamlı bulmalıyız (2008; 42). Çocukluğun daha çok hissedildiğini anladığımız kentlerde, çocuk ve yetişkin birlikteliğinin de bozulmuşluğun gözlemidir bu söz. Şimdilerde anne baba olarak ebeveynlerin çocukları için neyin iyi ve neyin doğru olduğunu, onlar için neler yapabileceğini sorup durması da çocukluğun "kurumsallaştığını" gözler önüne seriyor.

Tüm dünyada çocukluğun keşfi ya da icadı yeni sayılır. Çocukluk derken, yetişkinlikten ayrı ve özel bir kategori olarak kabulünden söz ettiğimizin altını çizelim. Çocukluk -çocuklar değil- üzerine ilk akademik çalışmalar Fransız Philippe Aries'le başlatılabilir. Onun 1960'da kaleme aldığı *Eski Rejimde Çocuk ve Aile Yaşamı (L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime)* kitabında 1600'lere kadar bir duygu çağı olarak "çocukluk" kavramından söz edilmediğini, çocuğu yetişkinlerden ayıran özellikler üzerinde hiç durulmadığını belirtir. Ona göre çocuk, 6-7 yaşlarına kadar bebektir ama hemen sonra yetişkinler arasına katılıyordu. Daha önce çocuk ve yetişkin birlikte iken onları ayıran asıl etken okullar olmuştur. Zira okulların getirdiği disiplin ve düzenle -sözgelimi sınıf ve akranlıkla- çocukluk kavramının pekiştini ileri sürer (Onur, 2007;20-21).

Modern psikoloji bilimi de çocukluğu ayrı bir evre olarak tanımlamayı tercih eder: Bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme dönemindeki insan. Dolayısıyla bu evrenin özellikleri dikkate alınarak buna özgü eğitim fikri öne çıkar. Temel psikolojinin tanımına sadık kalarak, bu yazıda da siyaset eğitimi bağlamında "çocuk" kavramına bir yaş aralığı getirdiğimizi belirtmeliyiz. Siyaset alanındaki kavram ve dilin karmaşıklığı düşünüldüğünde soyut düşünme yaşının başlangıcı kabul edilen 11 yaşını başlangıç kabul ediyoruz. Bu düşüncenin ardında, Piaget'in insanın bilişsel gelişimini dört aşamalı- 1-duygusal motor, 2-işlem öncesi, 3-somut işler, 4-soyut işler- olarak ele aldığı görüşleri

vardır (Plotnik, 2009; 388). Elbette kişisel gelişimin farklılığı gözetildiğinde bu başlangıcın artı-eksi bir olarak düşünülmesi gerektiğinin altı çizilmelidir. Dolayısıyla çocuk derken ortaokul ve lise seviyesinde olan 11-17 yaş aralığını kastediyoruz.

*“Korkunun, ecele faydası yoktur”
Türk atasözü*

2. SİYASETİN ÇOCUKLARA ÖĞRETİMİNDE ÇEKİNCELER VE FAYDALAR

Siyasetin, özellikle çocuklara öğretilmesiyle ilgili korkular çok kolay tahmin edilebilir. Bu konuda uyarı içeren bolca yazıya rastlamak mümkündür. Çok eski tarihlerden beri bu çekincelerin kaynağında siyasete atfedilen olumsuz özellikler vardır. Sözelimi Türkiye’de internetin yorum içeren açık popüler portallarından biri olan Uludağ Sözlük’te “siyaset nedir” sorusuna, gerçeklik de içeren muzipçe cevaplar bir yorumcu tarafından şöyle sıralanmıştır: “İstedığı her yere özel uçağıyla gidebileceğı için, kırmızı ışıktaki durmasa bile ceza yemeyeceğı için, kafasına esen herkesi ülkenin farklı bir şehrine tayin ettirebileceğı için, maaşı için, istediğı kişiye istediğı şeyleri söyleyip ceza almayacağı için, maaşının dışında cebine sokabileceğı para miktarı çok olduğu için” (Mart 2016 görüntüsü). Bu ifadelerin de yansıttığı gibi, siyasetle ilgili tek olumlu çağrışım veren açıklama yer almamaktadır. Vurgulamak gerekir ki, siyasetin böylesi pejoratif algısı Türkiye’ye özgü sayılmaz.

Yine de Türkiye’de politikanın, ABD ve çoğu Avrupa ülkelerine göre “çok daha hassas olan” konular içerebildiğini belirtmek gerekir. Bu durum özellikle öğretmen ve velileri çekindiren bir etken olarak karşımıza çıkıyor (Güneş, 2014). Özel saha araştırmasına gerek duyulmayacak kadar çıplak bir gerçeğı yansıtan bu uyarı, eğitim kadrosundaki “öğretmen malzemesi” ile ilgili itimatsızlıktan da kaynaklanır. Siyaset konusu açılınca konuyu hemen kapatmaya yönelmek ve bildik “okumaya mı geldin, yoksa siyaset yapmaya mı geldin” tepkileri toplumsal hafızanın bize söyledikleridir. Kabul edelim ki, herşeyi olduğu gibi alması istenen “uslu çocuğa” karşın, merak ettiklerinin cevabını amansız arayan hafif ukala, “haşarı çocukla” başetmek entelektüel donanım gerektirir. Siyasetin de bilgi/nosyon içerebildiğini görmek yerine, siyaseti bir duygu/pozisyon hali olarak algılama eğilimi özellikle öğretmenler için daha güçlü görünür. Hasılı, hakkında bilgi edinmek ve kafa yormak yerine “yüzeysel değerlendirmeler yapmayı” ya da “ileri geri konuşmayı” politika zanneden öğretmenler için siyaset eğitimini savunmak zor görünür. Yanısıra “fazla hassasiyet”in açıklamasını, o ülkedeki özgürlük, demokrasi, vatandaşlık bilincinin gelişmişliğiyle ilgili görmek elbette yanlış olmayacaktır.

Şu halde okuldaki negatif siyaset algısı ile esasında bunu büyük ölçüde değiştireceğini savunduğumuz siyaset eğitiminin içeriğini bir arada karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tabloda gösterebiliriz:

OKULDA SİYASET			
VAR OLAN SİYASET ALGILARI →	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Particilik yapma ✓ Protest eylemler ✓ Politik liderlere yergi ✓ Ocak/dernek etkisindeki “abilik” müessesesi ✓ Aşırı uçlarda ideolojik gruplaşma 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Devlet ✓ Hükümet Sistemleri ✓ Kamuoyu ✓ Seçim ve Temsil ✓ Siyasi partiler ✓ İdeolojiler ✓ Uluslararası örgütler ✓ Sivil Toplum örgütleri ✓ Karar alma süreçleri ve yolları 	OLMASI SAVUNULAN SİYASET DERSİ İÇERİĞİ ←
	<ul style="list-style-type: none"> – Afaki – Göreceli – Korku/kaygı temelli – Kötü örneklerle dayalı – Münferit 	<ul style="list-style-type: none"> – Bilgiye dayalı – Kanıt temelli – Soyut/felsefi düşünmeye hazırlayıcı – Genellemeci 	

Bu yazının iddiası, siyasetin kötücül görünen anlayışın tam karşısında yer alıp, siyaseti olumlama çabasında; “gerçekçi” siyasetin var edilemediği, bu tip siyasi faaliyetlerin hayata geçirilemediğini ileri sürmektedir. Burada ortaya çıkan siyaset anlayışında, yalnızca milletvekillerini seçip parlamentoya gönderme ve sonra bir sonraki seçime kadar onların yaptığını izlemekten ibaret olmadığı inancı belirir. Buna göre, içerisinde yaşadığımız ortamın sorunlarını en iyi bilenler bizler olduğumuza göre, bu sorunlara dâhil olmak, çözüm üretmek ve ilgili birimlere öneriler sunmak da bizim hak ve sorumluluğumuzdadır. Dolayısıyla bu tür siyaset, herkesin katılması gereken olumlu bir süreci anlatır (Günay, 2007; 213-Taşkın, 2015; 22-23).

Psikoloji ve pedagojinin rehberliğinde yazılmış kişisel gelişim kitaplarının öz olarak söylediği de çocukların olup bitenleri anladığının altını çizer ve çocuklarla bir yetişkin gibi karşılına geçilip hemen her şeyin konuşabileceğini öğütler (Sözgelimi, Yavuzer’in kitapları). O halde her şey çocuklarla konuşulabilecekse, neden siyaseti konuşul(a)maz yapalım ki?

Bu noktada siyaset eğitiminin “yararlarını” ve dolayısıyla çocuklara verdiği “kazanımları” daha net ortaya koymak için bunları maddeleyerek sıralamamız anlamlı olacaktır:

- Siyasetin, toplu yaşamın getirdiği zorunlu sosyal bir etkinlik olunduğu fark edilir.
- İnsanların bir soru ya da sorun karşısında farklı yollar önerebileceği, bu yüzden farklı düşünebileceği gerçeği fark edilir.
- İnsanların farklı çözüm önerileri ve tercihlerinde belirleyici olanın, inançların, dünyaya bakışların, değerlerin, kişisel karakterin olabildiği anlaşılır.
- Toplumsal sorun karşısında çözüm için insanlara tek yolun “mahkumiyetinden” kurtarılıp çoğul tercihler ortaya konabildiği öğrenilir.
- İktidarı (gücü) etkilemek için, politikaya-yönetime katılmanın gerekliliği ve zorunluluğu fark edilir.
- Yönetimi etkilemek için bireysel veya grup taleplerinin oluşturulması öğrenilir.
- Çatışmacı fikirlerin uzlaşabildiği genel noktaların neler olduğu fark edilir.
- Çevremizde, ülkemizde ve dünyamızdan haberdar olmamıza ve insanlıkla ilgili duygudaşlığın gelişmesine imkân verir.
- Bireyin, toplumun bir parçası olduğu fark edilir, bu yolla diğergâmlık duygusu güçlenir.
- Ülke siyasi sistemi hakkında genel bilgilere sahip olunur.
- İşleyen siyasi-yönetim sisteminin bilinmesi kolaylaşır.
- Olgu ve değerler arasında ayırım yapılmasına imkân verir.
- Siyasetin asli işlevinin insanların genel mutluluğunu sağlamak olduğu anlaşılır.

Şu durumda siyaset eğitimini öğrenciye kazandıracakları “becerileri” de sıralayabiliriz:

<i>Genel beceriler</i>	<i>Özgül Beceriler</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sorgulama • Anlama ve yorumlama • Karşılaştırma yapma • Çok yönlü okuma • Kaynak gösterme • Eleştirme 	<ul style="list-style-type: none"> • İlişki kurma • Dili etkili kullanma • Gerçekle gerçek olmayanı ayırt edebilme • Mümkün olanı değerlendirebilme • Alternatif sunabilme • Öneri getirebilme • Farklı çözümler getirme • Sosyal sorumluluk alma • Barışçı yollar geliştirme

3. SİYASET VE SOSYAL BİLGİLER İLİŞKİSİ: ÇAKIŞMA ALANLARI

Mevcut sosyal bilgiler dersinin içeriği, yönetim, demokrasi, vatandaşlık, katılımcılık kavramlarıyla doludur (<http://ttkb.meb.gov.tr/program2>). Bütün bunlar esasında siyaset denilen kapsayıcı kavramın içindedir. Yukarıda belirttiğimiz gibi siyasetin “kirli” anlamından ötürü tek başına siyaset demek yerine, siyaset başlığına girebilecek pek çok konu ve kavram sosyal bilgiler müfredatında çeşitli yerlerde karşımıza çıkar: Ya ayrı bir ders (Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi) olarak ya da Sosyal Bilgiler dersinin üniteleri olarak. O halde, zaten adına siyaset demesek bile sosyal bilgiler dersi müfredatında siyaset (bilim) konularına içkin olduğunu da söyleyebiliriz.

Bu noktada şu soru akla gelebilir? Sosyal bilgiler zaten siyaset içeriyorsa neden siyaset dersine gerek vardır? Bakılması gereken bu derslerin uygulanması ve çıktılarıdır. Sosyal bilgiler dersinde şu düşündürülen sorular gerçekte cevapsızdır. Bizleri kimler yönetir, yönetim nasıl oluşur. Sorunlar karşısında karar alma süreçleri nedir/nasıldır. Seçimler nasıl gerçekleşir. Hiyerarşik düzen gerekli midir. Ordu ve polis gibi silahlı zümrelere ihtiyaç var mıdır. Kamu düzeni bizim ne anlam ifade eder? Uygulamada bilgelik alıştırmaları sayılabilecek bu türden felsefi soruların ikna edici ve doyurucu cevabını aramaktan çok siyasetle ilişkili konularda yine dönüp dolaşılan yer, çeşitli tekrarlarla mevzuat bilgisinin ezber yaptırılması üzerine dersler işlenmektedir: Cumhurbaşkanının anayasal yetkileri, valinin görevleri, muhtarın yaptığı işler... bu bapta söylenebilecek olan konulardır. Ortaokullu öğrencilerle yapılan çeşitli sorularla yoklamalar bunu gözler önüne serer. Belirtmek gerekir ki şu haliyle sosyal bilgiler öğretim programı, siyasetin sınırlı tanımlarından olan devlet (ülke) yönetimi kapsamındaki belirlenmiş kalıplar içindeki konularla ele alınmasına imkân vermektedir. Bir kez daha vurgularsak, yerel yönetim(il, ilçe), devlet (hükümet) ve uluslararası ilişkiler/örgütler dairesinde normları -ama yalnızca normları- öğretmeye yönelik işlenmektedir.

Oysa ki bu yazıda benimsendiği ve yer yer vurgulandığı gibi siyaset eğitimin hedefi ile sosyal bilgiler dersinden beklenen genel amaç bağdaşmaktadır: Bu da kuşbakışı değerlendirme ile “iyi” ve etkin vatandaş yetiştirmektir. Buradaki iyilik aynı zamanda insana ilişkin tüm faziletlerin özetidir. Yani aslında politika ile ilgili/bilgili olmak, iyi ve etkin vatandaş olmak için gereklidir. Günümüzde hakkında verilen kararlara kayıtsız uyan vatandaş yerine bilgi sahibi ve sorgulayan vatandaşlık öne çıkmaktadır. Belki buna “profesyonel vatandaşlık” da diyebiliriz. Vatandaşların bilgilendirilmesinde siyaset dersi kilit öneme sahiptir. Nihai analizde siyasi faaliyet, bireylerin toplumla ilgili ortak karar alınma sürecinde etkili olma çalışmalarını anlatır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin içeriğinin, siyasetin geniş tanımına giren konularla zenginleştirilmesi veya ayrı bir ders olarak okutulmasının savunulması bu yüzden anlam kazanır.

4. SOSYAL BİLGİLERDE SİYASETİN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ: ÖNERİLER

Yazının en zor kısmı, bunca gerekliliği sıralandıktan sonra bu tür işlerin nasıl yapılacağını belirlemek ve somut bazı örnek etkinliklerden söz etmektir. Kısa yolu oluşturan formülümüzü iki temel nokta ile ele alacağız: Birincisi siyasete ilişkin ilgi çeken sorular belirlemek ve ikincisi anlaşılır dil kullanmak.

1. İlgi çekecek sorular belirlemek

Çocuk, gündemdeki hangi konuları ilginç bulur. Çocuklar nasıl sorar, neyi merak eder. Bir örnek olsun diye Tübingen Üniversitesindeki bilim-toplum projelerinden “Çocuk Üniversitesi”nde yöneltilen bazı sorulara yer verelim: “Yıldızlar neden gökten düşmez, Müslümanlar neden seccadede namaz kılar, antik heykeller neden çıplaktır, okullar neden sıkıcıdır. Neden fakir ve zenginler vardır? Neden fıkralara güleriz. İnsanlar neden ölmek zorundadır, şövalyeler neden kaleler inşa etmişti? Neden oğlanlar dövüşür, kızlar mızızlanırlar?” (2006; 5) Dikkat edilirse çocuklar soyut olgu/olayların somut gerçeklikteki kesin karşılığını ararken, matrak/mizahi ya da acıticu/incitici yaklaşımlarla sorularını belirler. Öğretmenler de, siyasetle ilgili çocukların merak ettikleri, kafa yordukları işte bu “büyük” soru/nlara odaklanmalıdır.

Peki siyasete ilişkin “çocukça” soru/nlar neler olabilir? Bu yazının sahibinin, deneyim ve çalışmalarından varsayım olarak çıkarttığı -daha bir sürü muhtemel sorunun yer alacağı- ilgi çekici soru listesi şöyledir (İnan, 2016b):

- Siyaset, tartışma mı demektir?

- Siyasette münakaşa zorunlu mudur?
- Neden insanlar birlikte göç ediyorlar?
- Belediyeler neden çöp toplar?
- İnsanlar (siyasi) görüşlerinden dolayı neden tartışır?
- Neden farklı inançlara sahibiz?
- Kız ve erkekleri, neden çoğunlukla farklı iş kollarında görürüz?
- Hükümet, neden olmak zorundadır?
- İnsanlar neden seçimlere katılmalıdır?
- Neden güçlü/zengin ve zayıf olanlar vardır?
- Neden siyasi partilere ihtiyaç hissediriz?
- İnsanlar neden örgütlenmek zorundadır?
- İnsanlar tepki için neden yürüyüş yapar?
- Düşünmek yasaklanabilir mi?
- Hükümetin karşısında muhalefete neden gerek vardır?
- İnsanlar niçin internette siyasetle ilgili öfkeli yazılar yazar?

Bu sorulara verilmesi önerilen cevaplar, bu yazının kapsamında değildir. Daha çok, öğretmenin öğrencisiyle birebir ve sınıf içi iletişim becerisine de bağlıdır. Ayrıca bu sorularla yaşanacak müzakereci ortam öğrencideki siyasetin bilgisini anlamlı kılar.

2. Anlaşılır dil kullanmak

Siyasi alanın dili zaten karmaşık iken bu tür konuları çocukların seviyesinde sade vermek gerekir. Somut örneklemeler, etkili karşılaştırmalar bunu sağlamanın yollarıdır. Bu noktada resimler, fotoğraflar, grafikler devreye girer ve olup bitenler çocuklara açıklanmaya çalışılır. Çocukları yormamak adına sıkılmayacakları zaman diliminde bu konulara girmek de ayrıca önemlidir. Bir örnekle açıklayalım: “devlet” tanımı verilirken, devletin insan, ülke, siyasi iktidarın bir araya gelmesiyle oluşan örgüt demek yerine; devletin yaptığı işlevlerinden söz edilerek devletin tanımına gidilebilir. Şöyle ki “Doğduğumuzda bize kimlik verir, ölünce de kimliğimizi alır. Evlenirken nikâhımızı kıyar ve sonra evlilik cüzdanı verir. Yurt dışına ancak bize verdiği pasaportla çıkabiliriz. Her çalışandan halka hizmet götürmek için vergi alır. Evsiz çocuklara barınacak yer bulur. Yoksulların ihtiyaçlarını karşılar” (İnan, 2016a; 18).

Yapılabilecek etkinlikleri -ki bu çoğaltılabilir- ise (İnan, 2016a) şöyle sıralayabiliriz:

- Güncel gündemle ilgili her öğrenciden hayalî bir haber dergisi kapağı tasarlamak,
- İnsanlığa ait (dram, trajedi vb) konusunda etkileyici konuşma metni hazırlamak,
- Kamuoyunun ölçülmesi uygulaması olarak küçük bir anket çalışması yapmak,
- Bir sorun karşısında yönetici birime karşı istek/dilek belirten bir yazı kaleme almak.

SONUÇ

Bu yazıdan çıkan en genel sonuç, siyaset (biliminin) her zaman ve yalnızca üniversitede öğrenilmeyeceğidir. Erken yaşta başlayacak bilgi temelli siyaset eğitiminin özgürlük, demokrasi, vatandaşlık bilgilerini daha da anlamlı kılacağı ve bu bilgilere derinlik katacağı tahmin edilebilir. Bu sayede siyasetin sırf güç/nüfuz mücadelesi olduğu yollu tanımı yerine, daha doğru biçimde insanların hizmetini amaçlayan kolektif karar alma süreci olduğu içerlemedeki bir anlayışı geliştireceği söylenebilir.

Yazı boyunca esasen vurgulanan bir diğer genel sonuç; çocuklara verilecek siyaset eğitiminin mahzurlu bir şey olmadığı; asıl meselenin onların seviyesinde konuların nasıl ele alınacağıdır. Gerçekçi olduğunda siyaset eğitimi, “cinsiyet eğitimi” gibi olmasının gerekliliğine inanılan ama bunun nasıl anlatılacağı konusunda kimi zorluklar içeren eğitime işaret eder. Dolayısıyla resmi birimler ve bu görüşü savunanlar ile öğretmen ve veli arasında, kısacası ilgili öznelerin birbirlerinin ikna etme (elbette tecebbür değil) sürecini gerektirir. Ancak belki de çocuklarda siyaset eğitiminin

savunduğumuz türden, ağırlıklı olarak olumsuz nitelik kazanması zaman alacaktır. Siyaset eğitiminin çocuklar nezdinde verilmesi fikrinin yeniliği, böylesi eğitiminin pratiğinde yaşanabilecek muhtemel bazı sorular barındırır da, yine de “iyi” toplumların gelecek yönelim ve tasavvurlarında cazibe unsuru taşıdığı da kabul edilmelidir. En azından bu yazının, siyaset eğitiminin zararından çok faydalarını yeniden düşünmeye çağrı niteliği taşıdığı ortadadır.

KAYNAKÇA

- Donat, Yavuz (2016). “Siyaset... Medya... Ve Çocuk”, *Sabah*, 21 Ocak 2016.
- Fukuyama, Francis (2016). *Siyasi Düzenin Kökenleri*. (Çev. Ezgi Başer). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Günay, Etruğrul (2007). *Karşı Siyaset*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Güneş, Adem (2014). “Çocuk, siyasetin malzemesi olmamalı”, *Aksiyon*, 5 Mayıs 2014.
- Heywood, Andrew (2006). *Siyaset*. (çev.edt. Buğra Kalkan). Ankara: Liberte Yayınları.
- İnan, Süleyman (2016a). *Genç Bilgi: Siyaset*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- _____ (2016b). “Siyaset Hiç de Korkulacak Bir Şey Değil!” (Proje Semineri), *Küçük Bilim İnsanları Yetiştiriyor* (KUBİY Okulu). <http://www.kubiy.org/seminerDetay.aspx?detayId=1> (Haziran 2016).
- Janssen, Ulrich-Steuernagel, Ulla (2006). *Çocuk Üniversitesi*, 1, 2, 3. Kitap. (Çev.Kızılca Yürür). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Kemal, Yaşar (2008). *Yaşar Kemal Kendini Anlatıyor*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Onur, Bekir (2007). *Çocuk, Tarih ve Toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Parlatır, İsmail (2006). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Plotnik, Rod (2009). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. Tamer Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Runciman, David (2016). *Politika*. (çev. Anıl C. Altunkanat). İstanbul: Domingo Yayınları.
- Taşkın, Yüksel (2015). “Siyaset Nedir?”, *Siyaset*, kitabı içinde. (Ed: Y.Taşkın), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Uludağ Sözlük (2016). <http://www.uludagsozluk.com/k/insan-neden-tc-ba%C5%9Fkan%C4%B1-olmak-ister/> (kozmetikadam rümlü kişinin yorumu).
- Yayla, Atilla (2015). *Siyaset Bilimi*. Ankara: Adres Yayınları.

SINIF VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAP BAHARI KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA ANALİZ EDİLMESİ

Cihan KARA¹ - Kenan BAŞ²

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Arap Baharı” kavramına ilişkin düşüncelerini metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim bahar yarıyılında Fırat Üniversitesi ve Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 4.sınıf öğrencileri içinden toplam 91 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmada veriler, “Arap Baharı”.....ya / ye benzer; Çünkü..... ” biçiminde yarım bırakılmış bir cümlenin bulunduğu formlarla toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, “Arap Baharı” kavramına ilişkin 48 geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen bu veriler nitel (içerik analizi) veri çözümleme tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda belirlenen metaforlar ile bunlara bağlı oluşturulan kategorilerin doğruluğunun belirlenebilmesi amacıyla metafor ve kategori listeleri, çalışma alanında uzman 2 öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında, ilgisiz metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılan metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir. Çalışma sonucunda “Arap Baharı” kavramına ilişkin 7 ayrı kavramsal kategori elde edilmiştir. Bunlar: : *İsyan, Özgürlük, Sömürgecilik, Ölüm, Belirsizlik, Kapsam, Umut* şeklinde adlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Arap Baharı, Metafor, Sosyal Bilgiler, Kategori

ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE CLASSROOM AND SOCIAL STUDIES TEACHERS ON ARAB SPRING NOTION USING METAPHORS

ABSTRACT

The objective of the present study is to identify the views of pre-service classroom and social studies teachers using metaphors. One of the qualitative research methods, phenomenology design was used in the study. Study group included 91 senior pre-service teachers attending Fırat University and Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Classroom and Social Studies departments in 2015 – 2016 academic year spring semester. Participation in the study was volunteer based. Data were collected using a form where the participants completed the following sentence: “Arab Spring is similar to _____, because _____.” Collected data demonstrated that pre-service classroom and social studies teachers produced 48 valid metaphors related to the concept of Arab Spring. Data collected from pre-service teachers were analyzed using qualitative (content analysis) data analysis technique. To determine the accuracy of identified metaphors and the categories created based on these metaphors, metaphor and category lists were shared with two field expert faculty members. Upon receipt of expert opinion, study metaphors and categories were finalized as a result of the discussions on unrelated metaphors. Study results demonstrated 7 different conceptual categories. These were; *revolt, freedom, colonialism, death, uncertainty, scope, and hope*.

Keywords: Arab Spring, Metaphor, Social Studies, Category.

¹ Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, cihankara-tr@hotmail.com

² Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e mail: kaoti_23@hotmail.com

GİRİŞ

“Kahire’nin Tahrir Meydanı’ndaki genç işsizliğe, Bahreyn’in başkenti Manama’da bulunan İnci Meydanı’ndaki protestocu kadın eşit temsil edilmemeye, Tunus’taki köylü yoksulluğa, Derra’daki gençler düşüncelerini özgürce dile getirememeye, Filistin’de bildiri dağıtanlar hem yönetimlerine hem İsrail işgaline isyan ederken, farklı taleplerle yola çıkanların kesiştiği orta payda rejimlerinin değişmesiydi” (Çubukçu, 2012, s.23).

Arap Baharı 17 Aralık 2010 tarihinde Tunus’un ekonomik açıdan gelişmemiş şehirlerinden biri olan “Sidi Buzid” de yaşayan 26 yaşındaki üniversite mezunu olup işsiz olduğu için seyyar satıcılık yapan Muhammed Buazizi’nin kendisini yakmasıyla başlayan daha sonra kısa sürede bir çok Arap ülkesine sıçrayan, kimine göre ayaklanma, isyan kimine göre darbe kimine göre ise kargaşa olarak tanımlanan bir halk hareketi olarak ifade edilebilir. Kibaroglu (2011, s.26) ise Arap Baharı’nı Kuzey Afrika ve Ortadoğu’yu kapsayan geniş bir coğrafyada, iktidarları süresince dünyanın birçok demokratik ülkesinde neredeyse iki kuşak devlet adamlarının siyaset sahnesine gelip gittiği kadar uzun süre görevde kalan ve dokunulmasa belki bir kuşak daha eskitecek olan diktatörleri, birkaç ay süren kanlı bir mücadele sonunda deviren halk hareketi olarak tanımlamaktadır.

İşsiz olan Muhammed Buazizi, pazarda meyve-sebze satarak ailesini geçindirmeye çalışıyordu. Ancak 17 Aralık 2010 günü, tartı aletine ve tezgahına el koymak isteyen zabıtalara direnen Muhammed Buazizi, maruz kaldığı şiddet, hakaret sonucunda kendisine yapılan kötü muameleyi protesto etmek amacıyla vücudunu ateşe vermişti. Vücudunun büyük bölümü yanmış bir halde hastaneye kaldırılan Muhammed Buazizi, 4 Ocak 2011’de hayatını kaybetti. Bu durumun ardından başta Sidi Buzid’de olmak üzere Tunus’un bir çok şehrinde protesto gösterileri yapıldı. Buazizi’nin ölümü, tahmin edilemeyen siyasî ve sosyal gelişmelere yol açmıştır. Buazizi’nin eyleminin ardından, işçi, öğrenci, öğretmen, hukukçu, gazeteci, insan hakları aktivistleri ve muhalif siyasiler Zeynel Abidin Bin Ali hükümetinin politikalarını protesto etmek üzere sokaklarda gösteriler düzenlemeye başlamıştır (Koçak, 2012, s.28).

Bununla birlikte Aralık 2010’da başlayan halk hareketlerine dek geçen 54 yıllık süre zarfında sadece iki cumhurbaşkanı gören Tunus halkı açısından ülkenin otoriter yönetimler tarafından yönetildiği kabul edilen ortak görüş olmuştur. Bu süreçte ülkenin sadece Burgiba ve Bin Ali tarafından yönetilmiş olması ve muhalefetin engellenmesi neticesinde iktidarın alternatifsiz bırakılması, Tunus’ta demokratikleşmenin geri kalmışlığını göstermesi bakımından yeterli bir olgudur (Koçak, 2012, s.24).

Bunun üzerine sokaklara dökülen Tunus halkı, işsizlik oranlarındaki artış, yolsuzluk, gıda enflasyonu, ifade özgürlüğü, kötü yaşam koşulları gibi pek çok sorunu protesto eden gösteriler düzenlemeye başladı. Hükümet güçleriyle protestocu halk arasında yoğun çatışmaların yaşandığı gösteriler sonucunda gerçekleşen “Yasemin Devrimi”yle 23 yıldır iktidarda olan Zeynel Abidin Bin Ali 14 Ocak 2011’de iktidarı bırakarak yurt dışına kaçtı ve ardından yapılan seçimlerde halk Nahda Partisi’ni yönetime getirdi. (<http://www.ihh.org.tr/tr/main/region/misir/40/18-aralik-2010-arap-baharinin-baslangici/1975>)

Avusturya veliahtı Franz Ferdinand’ın Haziran 1914 yılında Gavrilo Princip tarafından öldürülmesi nasıl I. Dünya Savaşı’nı başlatan ilk kıvılcım olduysa, Buazizi’nin kendini yakması da “Arap Baharı” olarak adlandırılan sürecin ilk kıvılcımı olmuştur. Buna dayanarak Tunus’u “Arap Baharının beşiği” olarak nitelendirenler de olmuştur (Aktrn, Koçak, 2012, s.26).

Bu protesto ve ayaklanmalar Tunus’ta başlamış ve domino etkisiyle diğer Arap ülkelerine yayılmıştır. Arap Baharı, Bahreyn, Cezayir, Fas, Irak, İran, Libya, Lübnan, Moritanya, Mısır, Suriye, Suudi Arabistan, Tunus, Umman, Ürdün ve Yemen gibi ülkelerde görülmüştür. Bununla birlikte özellikle, Mısır, Libya, Tunus ve Suriye gibi ülkelerde rejim değişikliği ve/veya iç savaş gibi kuvvetli sonuçlar üretirken, diğer ülkelerde farklı şekillerdeki isyan ve protesto hareketleriyle devam etmektedir (Şahin ve Uysal Şahin, 2014, s.173). Bu ayaklanmalar Tunus ve Mısır’da başarılı olmuş olup, 23 yıldır yönetimde olan Zeynel Abidin Bin Ali ile 30 yıl gibi bir süre boyunca Mısır’ı yöneten Hüsnü Mübarek’in görevlerini bırakmasıyla sonuçlanmıştır. Bu hareketler daha sonra bir domino etkisiyle Orta Doğu ve Kuzey Afrika’nın tamamına yayılmıştır. Ayrıca Arap olmayan; İran, Arnavutluk ve

Ermenistan gibi ülkelerde bile, Arap Baharı'nın etkisiyle küçük çapta gelişen olaylar gözlenmiştir (Paksoy, Paksoy, Memiş, Özçalıcı, 2012, s.49).

Arap Baharı, sadece toplumsal memnuniyetsizliğin dışı vurumu olarak değil, aynı zamanda dijital iletişim çağında siyaset ve toplum ilişkilerinde şeffaflığın, berraklığın beraberinde getirmiş olduğu yeni bir semptom olarak da belirtilebilir (Özalp, 2013, s.217).

Tunus'ta başlayıp, pek çok Ortadoğu ülkesine sırayla uğradıktan sonra Suriye'de tıkanma noktasına gelen Arap baharı dalgasının daha ne kadar süreceği ve nasıl sonuçlanacağını zaman gösterecektir. Ancak burada da dikkat edilmesi ve araştırılması gereken temel konu, pek çok diktatörün devrilmesine yol açan ve Arap sokaklarında ciddi bir hareketlilik meydana getiren Arap baharı sürecine sebep olan temel dinamiklerin neler olduğudur (Topak, 2014, s.234).

Arap dünyasında kitleleri sokağa döken olayların temelinde bir yanda sosyo-ekonomik dengesizlikler yatarken, diğer yanda da siyasi reform beklentilerinde derin hayal kırıklıklarının yaşanmış olması yer almaktadır. Toplumsal refahın paylaşımındaki eşitsizlik ve sürekli siyasi durgunluk, siyasi rejimlerin hızlı bir şekilde meşruiyetini kaybetmesine yol açmış ve kitlesel protestoları da kolayca tetiklemiştir (Özalp, 2013, s.216).

Genel itibariyle Arap Baharı olarak isimlendirilen ve Arap ülkelerinin önemli bir bölümünde gerçekleşen reform yanlısı eylemler, Arap Orta Doğusu'nda demokrasi ve özgürlük alanında atılacak adımlar konusunda beklentileri arttırmıştır. Arap uyanışı diye de adlandırılan bu süreçte adil ve serbest seçimlerin gerçekleşmesi, siyasi haklar ve kişisel özgürlüklerin elde edilmesinin yanı sıra kadın haklarının gelişmesi de beklentilerin arttığı konuların başında gelmektedir (Aşkar Karakır ve Aknur, 2015, s.133). Çünkü, bunun en önemli sebebi Arap Baharı öncesinde bölgesel yapının belki de en önemli özelliği mevcut rejimlerin neredeyse tamamının temsili ve demokratik olmayan karakteriydi. Yönetimde bulunan iktidarların çoğu meşruiyetlerini ya askeri bir darbeye ve bunun neticesinde oluşturulan baskıcı devlet kurumlarına ya da kraliyet bağlarına ve monarşik bir geçmişe dayandırmaktaydı. Tüm bölge ülkelerinin, Türkiye ve İsrail'i dışarıda tutmak kaydıyla, vardıkları orta nokta kamuoyunun ve halkın meşruiyet oluşturmada etkisiz kaldığıydı. Meşruiyet ideolojilerden, zengin doğal kaynakların ulufe dağıtır mantığıyla halka dağıtılmasından, baskıcı devlet kurumlarının mevcudiyetlerinden ve dış düşmanların yaratılmasından kaynaklanmaktaydı (Oğuzlu, 2011, s.9).

Devrimlerin yaşandığı ülkelerde meydanlara toplanan yığınların sayısına bakılacak olursa, bu kalabalıkların kendi başlarına mı organize oldukları yoksa bir takım güçlerce mi yönlendirildikleri sorusu akla gelmektedir. Bu bağlamda, Batılı ülkelerce desteklenen (özellikle Amerika Birleşik Devletleri - ABD) sivil toplum kuruluşlarının (STK) bu süreçte en etkili aktörler olduğu dikkati çekmektedir. Soros gibi bazı iş adamları ve NED, NDI gibi pek çok sivil toplum kuruluşunun etkili ve organize çalışmaları ile söz konusu pek çok ülkede öğrenci ve halk hareketleri organize edilmiş ve bazı ülkelerde devrim süreci başarıyla sonuçlandırılarak istenen yönetim değişiklikleri sağlanabilmiştir (Topak, 2014, s.234).

Hiç şüphe yok ki Ortadoğu bölgesi ve burada yer alan ülkeler, değerli rezervleri ve coğrafi konumu gibi nedenlerle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere dünyadaki pek çok ülkenin ilgi odağında yer almaktadırlar. Dolayısıyla "Arap Baharı" ve yaratacağı değişim en az bölge kadar, bölgeyi odağında tutan ülkeler için de önem taşımaktadır. Siyasal algının ve demokratik sistemlerdeki değişimin ekonomik yapı ve üretim sistemi üzerinde değişiklikler yaratacağı bilinen ve tartışmasız bir gerçektir (Kaymakçı, 2012, s.224).

Ortadoğu yıllar boyunca batılı emperyalist devletlerin satranç tahtası olduğundan, Ortadoğu'daki herhangi bir gelişmede batının parmağı olduğuna inanmak bir gelenek halini almıştır. Bu yüzden, bölgedeki son gelişmeler de batının bölgeye ilişkin bir senaryosu olarak algılanmaktadır. Bu inanışta haklılık payı yok değildir; bölgede hakim olan batılı güçler yıllarca Ortadoğu'yu kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirip şekillendirmiştir. Her ne kadar kendileri demokratik rejimlerle yönetilseler ve demokrasinin propagandasını yapsalar da, başta ABD ve Fransa olmak üzere batılı devletler, kendi çıkarları doğrultusunda kendileri ile işbirliği yapan diktatörleri desteklemişler hatta

onların iktidara gelmesi için azami gayret sarf etmişlerdir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, istikrarı, demokrasiye tercih etmişlerdir. İzlenen bu politika ile bölgeye ilişkin ekonomik çıkarlarının sürekliliğini sağlamışlardır. Bunun en somut örneklerinden biri, tüm dünyada demokratikleşmenin savunuculuğunu yapan ABD'nin, Ortadoğu'nun en otoriter rejimlerinden birisi olan Suudi Arabistan ile kurduğu yakın ilişkilerdir (Dersan Orhan, 2013, s.19).

Ayrıca Arap Baharı, hem olayların yaşandığı ülkeleri hem de bu ülkelerle güçlü siyasi ya da ekonomik ilişkileri bulunan diğer ülkeleri derinden etkilemiştir. Öncelikle, bu bölge elbette ki petrol kaynakları nedeniyle en çok, dünya petrol piyasasını etkilemektedir. Arap Baharı'nın başlangıcından bu yana petrol fiyatları hızla yükselmekte, petrol fiyatlarının yükselmesi de başta Türkiye gibi petrol ithalatçısı ülkeler olmak üzere, pek çok ülke ekonomisini etkilemekte ve nihayetinde dünya ekonomik dengelerini değiştirmektedir. Arap Baharı'nın etkisiyle, çoğu ülkede ithalat ve ihracat başta olmak üzere, turizm hareketleri ve sermaye akımları seyrini değiştirmektedir (Şahin ve Uysal Şahin, 2014, s.172).

Bölgede ortaya çıkan değişimler ilk etapta olumlu bir bakış açısını yansıtır şekilde "Arap baharı" (Arab spring) olarak nitelendirilmiş, terim her alanda yaygın kullanım bulmuştur. Süreç geliştikçe ortaya çıkan tablo ile birlikte terimler de farklılaşmıştır. "Arap uyanışı" (Arab awakening), "Arap isyanı" (Arab uprising), "Arap devrimi" (Arab revolution) ve "Arap dönüşümü" (Arab transformation) gibi terimler süreci kavramsallaştırmaya çalışan çeşitli bakış açılarının varlığına işaret etmekle birlikte, belirsizliklerin halen devam ettiğini de göstermektedir (Bingöl, 2013, s.26)

Sürecin ilk baştaki olumlu havası dağılmış görünmektedir. Bazı yorumlara göre de Arap Baharı, *Arap Kışı*'na dönüşmüştür. Başlangıçta demokratik taleplerin dile getirilerek totaliter rejimlerin yıkılmasıyla bu ülkelerde daha demokratik rejimlerin kurulacağı, adalet ve eşitlikten yana bir kalkınma sürecinin başlayacağı yönündeki beklentiler daha sonra yerini karamsarlığa ve umutsuzluğa bırakmıştır. Demokrasiye geçiş sürecinde çoğu ülkede kısa süre sonra ya tersi yönde bir karşı devrim yaşama geçmiş ya da iç karışıklıklar ve istikrarsız bir politik süreç ortaya çıkmıştır. Bu ülkelerin içinde buldukları kaos ortamı, bu ülkelerle siyasi ve ekonomik ilişkileri de kaosa sokmaktadır. Sürecin belirsizliği nedeniyle, bu ülkelerle ilişkilerde uygulanabilecek politikalar tartışmalı hale gelmektedir (Şahin ve Uysal Şahin, 2014, s.172).

Her ne kadar ilk ortaya çıktığı anda Arap Baharı, bölgenin demokratikleşebilmesi adına çok büyük umut ve heyecan uyandırmış olsa da süreç tamamlanmamış devrimler, iç savaşlar ve sosyal kutuplaşmalarla sonuçlanmıştır (Şahin Mencütek, Polat ve Durmuş, 2015, s.2). Üstelik Arap Baharı rüzgârının son durağı olan Suriye'de rejim değişimi projesi aynı formatta yürütülemediği. Suriye nüfusunda mezhepsel ve etnik grupların oluşturduğu zafiyet, Suriye Baharı'nı Esad rejimini yıkmaktan ziyade, kimliklerin legal olarak var olma savaşına dönüştürmüştür (Kodaman ve Birsnel, 2012, 18).

Kavramları algımlarken çoğu zaman başka bir kavramla olan ortak yönleri akıllara getirilir. Bir kavramın yeni öğrenilen başka bir özelliği çoğu zaman çok iyi bilinen başka durumların özellikleriyle eşleştirilir ya da zihinlerde benzetmeler oluşturulur. Bu sebeptendir ki; metaforlar anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması olarak formal ve informal öğrenmelerde karşımıza çıkmaktadır (Geçit, Gençer, 2011, s.2).

Metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff, Johnson, 2005, s.27). Metaforlar, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgilerle benzerliklerini bularak ilişkiler kurulmasını sağlar ve böylece, yeni bilginin somut olarak açıklanmasına yardım ederler (Senemoğlu, 2011, s. 564).

Eğitimin somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene ilkelerine dayanarak, öğrenilmesi güç olan kavram ve konuların verilmesinde metaforlardan yararlanmanın öğrenmeyi kolaylaştırması beklenir. Sonuçta öğrencilerin kavram, olgu ya da olayları karşılaştırma, örnekleme, ilişkilendirme, görselleştirme ve yorumlama süreçlerinden yararlanarak karmaşık tanımları öğrenme, birbirleriyle etkileşimlerini fark etme ve öğrenilenleri zihinde organize etmeleri sağlanır (Yazıcı, 2013, s.813).

Sosyal bilgiler dersinin en nihai amacı yaşanılan toplum için etkili, bilinçli ve üreten bireyler yetiştirmektir. Bu ise ancak hem içinde yaşadığı topluma hem de tüm toplumları bünyesinde barındıran dünyaya ilgi duyan bireylerin varlığıyla mümkün olabilir. Kendini toplumdan soyutlayarak sadece kendi çıkarlarını ön planda tutan, dünyada yaşanan sorunlara kulak tıkayıp, yaşanan problemlere ilişkin herhangi bir kaygı taşımayan bireylerin sayısındaki artış önce içinde yaşadığı toplumu daha sonra da tüm insanlığı büyük bir çıkmaza sürükler. Bu ise sosyal bilgiler programının özellikle kaçındığı bir durumdur. Toplum kaygısının ön planda olduğu, mesuliyet bilincinin geliştiği, üretim faaliyetlerinin zirve yaptığı, ahlaki değerlerin önemsendiği, ben duygusu yerine biz duygusunun kutsandığı, kısacası kalplerin toplu attığı bir toplum anlayışı yaşamın kendisi olan sosyal bilgiler dersinin vazgeçilmez prensibidir. Bu prensipler ise ancak bu şura sahip eğitimcilerin, öğretmenlerin programlarında kendilerine uygulanma ve yaşatılma alanı bulabilirler. Bu yüzden tüm eğitimcilerin bilhassa bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan geleceğin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu şurda olması arzu edilen bir durumdur. Dolayısıyla geleceğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve eğitimin mihenk taşı oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının bu şurda olup ülkemiz ve dünyada yaşanan çeşitli önemli meselelere ilgi duymaları ve bunları ciddi şekilde sorgulamaları gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Arap Baharı” kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Arap Baharı” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
2. Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından ortaya konan metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Arap Baharı” kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma olgu bilim desenine (phenomenology) uygun olarak yapılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim bahar yarıyılında Fırat Üniversitesi ve Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 4.sınıf öğrencileri içinden toplam 91 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Her iki bölümde de 4. Sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, KPSS’ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı) hazırlanan öğretmen adaylarının güncel konulara daha duyarlı olmaları ve bununla birlikte üniversite eğitiminin son basamağı olan bu sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma, muhakeme etme, eleştirme gibi üniversite eğitiminin amaçlamış olduğu özelliklerin bu sınıf düzeyinde daha belirgin olduğu düşüncesinden hareket edilerek seçildiği şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya 58 kadın, 33 erkek olmak üzere toplam 91 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılmalarında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bazı öğretmen adayları bu kavramın siyasi bir konu olduğunu beyan ederek düşüncelerini açıklamaktan çekindiklerini ifade ederek araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamındaki öğretmen adaylarına “Arap Baharı”.....ya / ye benzer; Çünkü.....” biçiminde bir cümlenin içinde yer aldığı yarım bırakılmış bir form verilerek, görüşlerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca araştırmanın başlangıcında her iki bölümdeki öğretmen adaylarına yaklaşık 10 dakikalık bir süre boyunca metafor’un ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. Daha sonra öğretmen adayları eksik bırakılmış bu formları 15-20 dakika gibi bir süre boyunca gerekçelendirmiş oldukları metaforlarıyla birlikte doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümlenmesi yazılan ve söylenenin, hazırlanan açıklayıcı yönergeye göre ne kadar sıklıkla söylendiğinin bulunmasıdır. İçerik çözümlenmesi, sayılamayanların nicelleştirilmesidir (Aziz, 2011, s.131).

Araştırmanın başlangıcında toplam 150 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Verilerin çözümlenme işi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinin ilk basamağında her bir öğretmen adayının kağıdı tek tek iki alan uzmanı ve araştırmacı tarafından okunmuş ve numaralandırılmıştır. Okuma işlemi sonucunda bazı öğrencilerin formları dikkate alınmamıştır. Bunun gerekçeleri şöyle sıralanabilir.

1. Bazı öğretmen adaylarının konu ile ilgili herhangi bir metafor üretmedikleri sadece “Arap Baharı” kavramını tanımlamaya çalıştıkları görülmüştür.
2. Bazı öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu metaforların çok uzun ve anlamsız olmasıyla birlikte, somut ve net bir kavram ortaya koyamamış olması. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA-E, 22) “Arap Baharı” ile ilgili metafor olarak “*Dimyata pirince giderken eldeki bulgurdan olmak*” ifadesini oluşturmuştur. Ancak bu net bir durum ortaya koymadığı gibi, kafa karışıklığına da sebep olduğu için çalışma kapsamına alınmamıştır.
3. Araştırmaya katılan birkaç öğretmen adayının ise ürettikleri metafor ve açıklamasının, gayri ciddi olduğu ve bilimsel anlamda çalışmaya herhangi bir katkı sunmayacağı kanısından hareket edilerek araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA-E, 143) konu ile ilgili “*Hayat Kadını*” metaforunu üretmiş, benzetme yönüne ise “.....dır” gibi ahlak dışı ifadelerle açıklamaya çalışmıştır.
4. Bir grup öğretmen adayının ise sorulan kavramla ilgili açıklama kısmına ya hiçbir şey yazmadıkları ya da gereksiz uzun cümlelerle konudan uzaklaştıkları görülmüştür.
5. Bazı öğrencilerin “Arap Baharı” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforu belirttikleri fakat açıklama kısmına benzetme yönüne, orijinal, özgün anlam katacak bir açıklama yazmadıkları görülmüştür. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA-E, 23) “Arap Baharı” ile ilgili “*İlahi bir Tokat*” metaforunu oluşturmuş ancak benzetme yönünün gerekçesini destekleyecek herhangi bir açıklama yapamadığı için bu metafor değerlendirmeye alınmamıştır.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı 59 öğretmen adayının kağıdı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak çalışma 91 öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür. Çalışma sonunda öğretmen adayları tarafından ortaya çıkarılan 48 farklı metafor, benzetme yönlerinden hareket edilerek, içerik analiz tekniği kullanılarak tasnif edilmiştir. Konu olarak birbirine benzeyen metaforlar aynı başlıklar altında toplanarak kategoriler oluşturulmuş ve bunlar frekans değerleriyle birlikte tablolara dönüştürülmüştür. Elde edilen kategoriler, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, metaforların içerisinde yer aldıkları kategori gruplarını temsil edip etmediğini belirlemek için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Süreç sonunda açıklaması, bulunduğu gruba uymayan metaforlar kategori dışı bırakılmıştır.

Tablo 1: Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Arap Baharı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorilerinin Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı

No	Kategori	Bölüm	Cinsiyet			Genel Toplam
			Kadın	Erkek	Toplam	
1	İsyan	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	6	2	8	23
		Sınıf Öğretmenliği	11	4	15	
2	Özgürlük	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	12	-	12	18
		Sınıf Öğretmenliği	4	2	6	
3	Sömürgecilik	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	7	10	17
		Sınıf Öğretmenliği	1	6	7	
4	Ölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	6	1	7	11
		Sınıf Öğretmenliği	2	2	4	
5	Belirsizlik	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	1	5	10
		Sınıf Öğretmenliği	4	1	5	
6	Kapsam	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-	1	1	8
		Sınıf Öğretmenliği	2	5	7	
7	Umut	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	-	2	4
		Sınıf Öğretmenliği	1	1	2	
Toplam					91	

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilere ve bu doğrultuda yapılan kategorik gruplamalar ile yapılan yorumlara yer verilmiştir. Yorumların yapılmasında metaforlar ve gerekçeleri dikkate alınmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Arap Baharı” kavramına ilişkin olarak toplam 48 metafor oluşturduğu ve bunların 7 ayrı kategoride birleştiği tespit edilmiştir. Oluşturulan bu kategoriler en çok tercih edilme durumuna göre *İsyan*, *Özgürlük*, *Sömürgecilik*, *Ölüm*, *Belirsizlik*, *Kapsam* ve *Ömür* şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmaya katılanların kodlanmasında ilk iki harf (ÖA) öğretmen adayını, harfler (E-K) katılımcının cinsiyetini bunların arkasından gelen rakam ise katılımcının sırasını ifade etmektedir.

Tablo 2 Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Arap Baharı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Tablo 2’ de Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Arap Baharı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar en çok tekrar edilme sıklığına göre sırayla verilmiştir.

Metafor Adı	f	Metafor Adı	f
Fransız İhtilali	7	Zindan	1
Satranç	6	Ortaçağ Avrupa’sındaki Köylüler	1

Ağlayan Çocuk	5	Rönesans	1
Gezi Olayları	4	Madalyon	1
Kan Gölü	4	Nevruz	1
Kuş	4	Turancılık	1
Karanlık	3	Küresel Dolandırıcı	1
Kardelen	3	Kravat Takmış Yılan	1
Katliam	3	Arı	1
Mart	3	Sırtlan	1
Yaprak	3	Kanser	1
Kuvayı Milliye	2	Terk edilmiş Kadın	1
Devrim	2	Akrep	1
Güneş	2	Cehennem	1
Kelebek	2	Sonbahar	1
Zehirli Bal	2	Deprem	1
Balkan Savaşları	2	Bulmaca	1
Domino Taşı	2	Ağaç	1
Gökkuşluğu	2	Kavimler Göçü	1
Kurtuluş Savaşı	1	Bowling Topu	1
Doğum	1	I.Dünya Savaşı	1
Güvercin	1	Kangren	1
Umut	1	Güneşin Doğuşu	1
Diriliş	1	Kış	1
		Toplam	48

1.İsyan Kategorisi

Tablo 3: İsyan kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 3: İsyan Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Fransız ihtilali	5	Baskılara boyun eğmeme	
2	Gezi olayları	4	Haksızlıklara karşı koyma	
3	Kardelen	3	Zorluklarla mücadele etme	
4	Kuvayı milliye	2	Mücadele yöntemi	
5	Devrim	2	Direnış gösterme	
6	Kurtuluş savaşı	1	Hedef açısından	
7	Doğum	1	Şartların kötü olması	İSYAN
8	Güvercin	1	Esarete karşı gelme	
9	Umut	1	Amaç açısından	
10	Diriliş	1	Mevcut durumu değişme	
11	Zindan	1	Olumsuz sonuç	
12	Ortaçağ Avrupa'sındaki Köylüler	1	Mücadele yöntemi	

Tablo 3 incelendiğinde İsyan kategorisi içerisinde yer alan toplam 12 metaforun olduğu görülmektedir.. Bu kategoride en fazla dile getirilen metafor "Fransız İhtilali" metaforudur. 5 öğretmen adayı "Arap Baharı" kavramıyla ilgili algılarını Fransız İhtilali benzetmesiyle açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA.130-E) benzetme yönünü ".....Çünkü sistem belli bir

zamandan sonra toplumun ihtiyaçlarını karşılayamamış buna karşı gelen birey veya toplumların sindirilmeye çalışılması ise kelebek etkisi yaparak tüm Kuzey Afrika'yı kapsayacak yeni bir başlangıca dönüşmüştür. şeklinde açıklayarak kavram ile ilgili algısını somutlaştırmaya çalışmıştır.

Dört öğretmen adayı ise "Arap Baharı" ile ilgili algısını Gezi olayları metaforuyla açıklamaya çalışmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından biri (ÖA.62-K) durumla ilgili algısını "Gezi hareketine benzer çünkü var olan kötü yaşam koşullarının sebebi olan yönetim ve diktaya karşı çıkmış bir harekettir. Çabuk alevlenmiş ancak halkın deorimi yeterince sahiplenmemesi ve halka işlenmiş olan korku psikolojisinden dolayı net bir sonuca ulaşamamıştır." şeklinde ifade ederek durumun geldiği nokta ile ilgili memnuniyetsizliğini belirtmiştir.

Arap baharı ile ilgili algısını "Kardelen" metaforuyla açıklamaya çalışan üç öğretmen adayından biri (ÖA.84-K) konu ile ilgili düşüncesini "Araplar yıllardır süregelen yönetim şekillerinin değişmesini ve ortak yönetimde kendi istedikleri insanları görmek amacıyla böyle bir olaya başvurmuşlardır. Kardelen karın içinde baş gösterip yükselen ve zor şartlara ayak uyduran bir bitkidir. İnsanlar yıllarca gördükleri demokratik olmayan, zulme dayalı olan bu yönetimleri Arap baharı, adını verdikleri bir uyanış, diriliş ve direnişle bertaraf etmeye çalışmışlardır." cümlesiyle özetleyerek durumla ilgili algısını haklı bir gerekçe temeline oturtmaya çalışmıştır.

Kuvayı milliye metaforunu üreten iki öğretmen adayından biri ise (ÖA.24-K) durumla ilgili algısını "Çünkü, Milli mücadele döneminde Anadolu'da yaşayan insanlar da Yunan zulmü karşısında haklarını korumak ve kendilerini savunmak için silahlı direniş mücadelesinde bulunmuşlardır" şeklinde gerekçelendirerek, Arap Baharı hareketini haklı göstermeye çalışmıştır.

Konu ile ilgili "Devrim" metaforunu oluşturan bir öğretmen adayı (ÖA.33-K) düşüncesini "Çünkü, diktatörlükten kurtulup demokratik ve özgürlük sergileyen bir yönetim sistemine geçme isteğidir. Halkın zulme direnişidir." cümlesiyle özetleyerek, arap baharı hareketini destekleyen bir tavır ortaya koymuştur.

Bir başka öğretmen adayı ise (ÖA.59-K) Arap Baharı ile ilgili "Kurtuluş Savaşı" metaforunu üretmiştir. Gerekçesini ise " ..Çünkü Arap devletleri demokrasiye özlem duyarak, tiranlığa, monarşiye karşı koymak için bu mücadeleye baş koymuşlardır" cümlesiyle özetlemiştir.

Bu kategoride ortaya çıkan bir diğer metafor ise "Doğum" dur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.55-K) durumu " ..Çünkü Arap halkının demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri için yapılan halk hareketidir. Hükümete karşı ülkenin kötü gidişatını önlemek için halk tarafından yeniden doğuşunu anlatır." ifadeleriyle belirterek durumla ilgili taraf olma davranışı sergilemeye çalışmıştır.

Yine bir öğretmen adayı (ÖA.79-E) konu ile ilgili olarak "Güvercin" metaforunu üretmiş benzetme yönünü de " .. Çünkü özgürlük yaratan tarafından insan doğasına yerleştirilmiş olan bir duygudur. Arap baharı hareketi de tek insan tarafından yönetilme sistemine karşı gerçekleştirilen bir başkaldırı hareketidir." şeklinde açıklamıştır.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarından biri (ÖA.48-K) konu ile ilgili "Umut" metafor'unu üretmek benzetme yönünü " Çünkü halk baskıdan kurtulmak için yönetime karşı çıkıp daha iyi bir yönetimin geleceğini hayal etmektedir." biçiminde ifade etmiştir.

"Terör" metaforuyla karşımıza çıkan bir öğretmen adayı ise (ÖA.138-K) "Arap Baharı" kavramıyla ilgili olarak algısının sebebini "Çünkü ismi güzel bir durumu çağırırsa da, özünde düzen bozan gereksiz fevri hareketlerdir. Özgürlük adına ayaklanma ya da devlet düzenini bozacak hareketler kabul edilebilecek bir durum değildir. Araplar başkasının emellerine alet olmuş akılsız bedenler topluluğudur." cümleleriyle ifade etmiştir.

Çalışma kapsamında oluşturulan bir diğer metafor ise "Diriliş"tir. Bir öğretmen adayı (ÖA.30-E) fikrini " Çünkü Arap Baharı hareketiyle Arap halkı kendi üstlerindeki diktatör yöneticileri kabullenmeyip ölümüne rejimi değiştirmeleri için uğraşmaları onların küllerinden yeniden doğduklarını gösterir." şeklinde ortaya koymuştur.

Yine bir başka öğretmen adayı (ÖA.25-K) konu ile ilgili olarak “Zindan” metaforunu üretmiştir. Neden böyle düşündüğünü ise “ *Çünkü Araplara bahar diye vaat edilen şey aslında iç karışıklıktan başka bir şey değildi. Araplar daha kötü bir hale geldi. Baharın gelişi için çabaladılar ancak bu onların karanlık ıssız bir sonu oldu.*” cümlesiyle açıklamaya çalışmıştır.

Bu kategoride oluşturulan son metafor “Ortaçağ Avrupa’sındaki Köylüler Savaşı” metaforudur. Bir öğretmen adayı (ÖA.128-K) oluşturduğu bu metaforla ilgili algısını “ *Çünkü bu hareketten bir çok devlet etkilenmiştir. Bu etkilenme bazı ülkelerde küçük çaplı bazı ülkelerde küçük çaplı olmuştur. Köylülerin yapmış olduğu gibi bu ayaklanmaların belirli bir zamanı ve belirli bir mekanı olmamıştır. Bu nedenle Arap baharı ortaçağ Avrupa’sındaki köylüler arasında cereyan eden mahalle kaogalarına benzetilebilir.*” cümleleriyle özetlemeye çalışmıştır.

2.Özgürlük Kategorisi

Tablo 4: Özgürlük kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 4: Özgürlük Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Ağlayan Çocuk	5	Dikkat Çekme	
2	Kuş	4	Özgür olma	
3	Güneş	2	Bağımsız olma	
4	Kelebek	2	Sabırlı olma	
5	Rönesans	1	Amaç yönüyle	ÖZGÜRLÜK
6	Fransız ihtilali	1	Çıkış noktası açısından	
7	Madalyon	1	Gerçekçi olmama	
8	Nevruz	1	Sonuç açısından	
9	Turancılık	1	Hedef açısından	

Tablo 4 incelendiğinde Özgürlük kategorisi içerisinde yer alan toplam 9 metaforun olduğu görülmektedir.. Bu kategori içerisinde en fazla tekrar edilen metaforlar ise Ağlayan çocuk ($f=5$), Kuş ($f=4$), Güneş ($f=2$), metaforlarıdır.. 5 öğretmen adayı “Arap Baharı” kavramıyla ilgili algılarını “Ağlayan Çocuk” benzetmesiyle açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin öğretmen adaylarından biri (ÖA.64-K) düşüncesini “ *Çünkü, Şu an Araplarda, dünya üzerinde yer alan milyarlarca insan içerisinde kendini ispat etme, sesini duyurabilme ve ben buradayım diyebilmenin haykırışı vardır. Denizdeki bir damla gibi kalabalığın içinde özgürlüğü arama ümidi vardır.*” biçiminde ifade ederek, mevcut durumda Arap dünyasının zor bir durumda olduğuna dikkat çekmeye çalışmıştır.

Bu kategoride en çok tekrar edilen bir diğer metafor ise “Kuş” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.44-K) düşüncesini “ *Çünkü özgürlüğü tam anlamıyla olmayan, yıllardır birilerinin esareti altında olup artık bu durumu kabullenemeyen, kendi özgürlüklerine kavuşabilmek adına kendi yerlerinden yurtlarından olma pahasına uzak diyarlara kanat çırpan büyük bir coğrafyayı kapsayan bir halk hareketidir*” cümlesiyle perçinlemeye çalışmıştır.

Arap Baharı kavramını “Güneş” metaforuyla açıklamaya çalışan iki öğretmen adayından biri (ÖA.87-K) algısını “ *Çünkü, güneş özgürce doğar ve batır. Arap baharı da özgürlükle ilgilidir. Güneş de bana göre özgürdür. Kimse Güneş’e dokunamaz, onun kendine özgü bir doğuşu ve batışı vardır.*” şeklinde ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarından biri ise (ÖA.31-E) “Kelebek” metaforunu üreterek konuya farklı bir yönden bakmaya çalışmış, düşüncesini ise “ *Çünkü Arap Baharı bir özgürlük mücadelesidir ve bu mücadelede pek çok insan zorluklarla mücadele ederek, sıkıntılara göğüs gererek özgürlüğünü kazanmaya çalışmış ve pek çoğu*

da bu uğurda hayatını kaybetmiştir. Nasıl ki kelebek özgürlüğünü kazanmak için kozasından çıkmaya sabırla kendini zorluyorsa, Arap dünyası da gelecek güzel günler adına mücadeleye devam ediyorlar.” ifadeleriyle gerekçelendirmeye çalışmıştır.

Öğretmen adaylarından bir diğeri ise (ÖA.88-K) “Arap Baharı” kavramı ile ilgili olarak “Rönesans” metaforunu üretmiştir. Öğretmen adayı açıklama olarak da “Çünkü Rönesans da bir grup aydının var olan doğmalar ve saçmalıklar üzerine kurulu olan düzeni yıkmak ve insanlık adına yenilikler oluşturma gayesiyle gerçekleştirilmiştir.” İfadelerini yazarak iki durum arasında güzel bir bağ kurarak konuyu somutlaştırmaya çalışmıştır.

Yine öğretmen adaylarından bir diğeri (ÖA.120-K) durumla ilgili “Fransız ihtilali” metaforunu oluşturarak açıklama kısmına “Çünkü Fransız ihtilali de özgürlük hareketinden doğmuştur. Sarayın müsrif daoranışları ve halk üzerindeki kısıtlayıcı tutumu halkı isyana sevk etmiştir. Arap dünyasındaki bu direniş de aynı sebeple çıkmış bir özgürlük mücadelesidir. Bölgesel olarak başlamış ve tüm dünyaya yayılmıştır.” cümlelerini yazarak iki olayı ortaya çıkma gerekçeleri yönüyle ilişkilendirmeye çalışmıştır.

Arap Baharı kavramını “Madalyon” metaforuyla açıklamaya çalışan bir öğretmen adayı ise (ÖA.113-K) kavram ile ilgili algısını “ Çünkü her ne kadar demokrasi özgürlük adı altında yapılan direniş hareketleri gibi gözükse de işin perde arkasında İslam dünyasını karışıklığa sürüklemeyi amaçlayan dış mihraklar sahnede yerleri almış bulunmaktadır.” cümlesiyle özetleyerek gerçekleşen direniş hareketlerini samimi bulmadığını açıklamaya çalışmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan bir diğeri metafor ise “Nevruz” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.36-K) konu ile ilgili algısını “ Çünkü Arap baharı da tıpkı nevruz gibi başlangıcı güzel ama sonuç itibarıyla kötü biten bir harekettir” cümlesiyle açıklayarak iki olay arasında olumsuz sonuç açısından ilgi kurmaya çalışmıştır.

Bu kategoride oluşturulan son metafor ise “Turancılık” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.41-E) kavram ile ilgili zihninde oluşan algısını “Ortadoğu’da yaşayan Arap halkının belirli kriterler ile ortak bir hedef doğrultusunda bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır. Her kuş kendi cinsiyle uçar. Kargalar kargalarla, kartallar kartallarla, Türkler Türklerle, Araplar Araplarla.....” cümlesiyle ortaya koymaya çalışarak kavramın Milliyetçilik boyutuna dikkat çekmeye çalışmıştır.

3.Sömürgecilik Kategorisi

Tablo 5: Sömürgecilik kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 5: Sömürgecilik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Satranç	6	Önceden planlanmış olma	SÖMÜRGEÇİLİK
2	Zehirli bal	2	Aldatıcı olma	
3	Balkan Savaşları	2	Amaç açısından	
4	Küresel dolandırıcı	1	Gerçekçi olmama	
5	Kravat takmış yılan	1	Aldatıcı olma	
6	Arı	1	Tehlike açısından	
7	Mart	1	Gerçekçi olmama	
8	Sırtlan	1	Hedef açısından	
9	Kanser	1	Yayıma açısından	
10	Terk edilmiş kadın	1	Avutulma bakımından	

Tablo 5 incelendiğinde bu kategori içerisinde en çok tekrar edilen metaforlara baktığımızda karşımıza Satranç (f=6) Zehirli Bal (f=2) ve Balkan Savaşları (f=2) metaforları çıkmaktadır. En çok tekrar edilen "Satranç" metaforuyla ilgili öğretmen adaylarından biri (ÖA.86-E) konu ile ilgili olarak şöyle bir açıklama yaparak düşüncesinin sebebini açıklamaya çalışmıştır. "Çünkü Adamlar gelecek 100 yıllık planını ona göre yapmışlardır, kısacası adamlar her şeyi önceden kafalarında planlamışlardır.". Bu açıklama kısmen klişe olmakla birlikte adamlar dediği ifadeyle kimi ya da kimleri kastetmeye çalıştığı net olarak belirtilmediği ifade edilebilir.

Bu kategoride en çok tekrar edilen ikinci metafor olan "Zehirli bal" metaforuyla ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (ÖA.63-K) "Çünkü demokrasi, özgürlük gibi sloganlarla kulağa hoş gelen bu aldatıcı ifadeler aslında Arap toplumunu sonu gelmeyen bir sona sürükleyerek insanları çıkmaza sokan bir felakettir" benzetmesini kullanarak kavram ile ilgili algısının olumsuz yönde olduğuna işaret etmiştir.

Bu kategoride en çok tekrar edilen üçüncü metafor olan "Balkan Savaşları" metaforuyla ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (ÖA.37-E) "Çünkü Makedonya da, Karabağ'da ıslahat yapılmasını bahane ederek Balkan savaşlarında Osmanlı devletine saldırmıştı. Şimdi ise batılı devletler demokrasi getirme bahanesiyle aynı oyunu Arap toplumları üzerinde oynuyor" açıklamalarında bulunmuştur.

Bir diğer öğretmen adayı (ÖA.6-K) konu ile ilgili olarak "küresel dolandırıcı" metaforunu oluşturmuş ve açıklama kısmına da "Çünkü Arap baharı denilen şey aslında Batının sömürge devletlerinin yani küresel sermayenin Arap devletlerinin kasalarını boşaltmak için yapmış olduğu sahtekarlıktan başka bir şey değildir." açıklamasını yazarak eylemin özünde samimiyetsizliğe dayandığını belirtmeye çalışmıştır.

Öğretmen adayların biri konu ile ilgili algısını "kravat takmış yılan" metaforuyla açıklamaya çalışarak benzetme yönünü "Çünkü Avrupa devletleri monarşik devletten demokratik devlet anlayışına geçmek vaadiyle Arapları kandırmışlardır. Amaçları Araplarda bulunan zengin maden yataklarını sömürmek. Sömürülen devletlere baktığımızda eskisinden daha beter bir hale geldiler. Bu yüzden Araplara bahar yerine zulüm geldi. Bence Arap baharı yerine "Sömürge baharı" kavramı kullanılmalıdır." cümleleriyle açıklayarak konunun samimiyetsiz ve gerçekçi olmadığı yönünde bir kanaat belirtmiştir.

Arap Baharı kavramını "Arı" metaforuyla anlatmaya çalışan bir öğretmen adayı ise (ÖA.8-E) metaforunun benzetme yönünü "Çünkü arının dilinde balı, k...da iğnesi vardır. Krallıkların yıkılarak İslam dünyasına demokrasiyi getirme vaatleri, vahşi kan emici sömürge devletlerinin bu ülkelerin yer altı zenginliklerini sömürmeye hizmet eden, anarşik faaliyetlerden başka bir şey değildir." sözleriyle netleştirmeye çalışmıştır.

"Mart ayı" metaforuyla "Arap Baharı" kavramını açıklamaya çalışan başka bir öğretmen adayı (ÖA.7-K) ise düşüncesinin gerekçesini "Batılı emperyalist devletlerin kendi çıkarlarına uygun koşullar oluşturmak amacıyla Arap dünyasına demokrasi adı altında göstermiş oldukları geçici ve uydurma bir fikir akımı sirkülasyonundan başka bir şey değildir" sözleriyle açıklamaya çalışmıştır.

Araştırma kapsamında üretilen bir diğer metafor ise "Sırtlan" metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.85-E) kavram ile ilgili algısını ifade ederken şu açıklamalara yer vermiştir. "Çünkü nasıl ki bir sırtlan aslanın avından bir parça koparmaya çalışıyorsa, Batılı devletlerde bu bölgenin yer altı zenginliklerinden faydalanmak ve kendilerine büyük bir pay koparmak için bu hareketin start vereni olmuşlardır."

Bu kategoride oluşturulan bir diğer metafor "Kanser" metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.108-E) kavram ile ilgili düşüncesini "Çünkü, Ortadoğu'daki ülkelerin iç işlerinde yaşadığı karışıklıktır. Güçlü Avrupa ülkeleri bölgeyi böl-parçala-yut taktiği ile yönetmek için ilk kıvılcımı Tunus'ta başlatıp daha sonra da kısa sürede Arap Baharı denen hareketle diğer ülkelere yayılmasını hızlandırmışlardır. Tıpkı kanserli bir hücrenin kısa sürede tüm vücuda yayılması gibi." şeklinde belirterek durumu somutlaştırmaya çalışmıştır.

Bu kategoride oluşturulan son metafor "Terk edilmiş Kadın" metaforudur. Bir öğretmen adayı (ÖA.38-E) konu ile ilgili olarak algısını "Çünkü Türkiye de dahil bütün dünya ülkeleri Arap ülkelerinde yaşayan halklara özgürlük vaatlerinde bulunarak bu ülkeleri kullanmış sonra da bir bataklığa sürüklemişlerdir. Tıpkı çeşitli sevgi sözcükleriyle kandırılan bir kadın gibi" şeklinde ifade ederek durumla ilgili bir mizahi bir tavır ortaya koymuştur.

4.Ölüm Kategorisi

Tablo 6: Ölüm kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 6: Ölüm Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kan gölü	4	Olumsuz sonuç	ÖLÜM
2	Katliam	3	Sonuç açısından	
3	Akrep	1	Davranış biçimi bakımından	
4	Cehennem	1	Mevcut durum açısından	
5	Sonbahar	1	Olumsuz sonuç	
6	Deprem	1	Kayıplar açısından	

Tablo 6 incelendiğinde Ölüm kategorisi içerisinde yer alan toplam 6 metaforun olduğu görülmektedir.. Bu kategoride en fazla dile getirilen metafor “Kan gölü” metaforudur. 4 öğretmen adayı “Arap Baharı” kavramıyla ilgili algılarını “Kan gölü” benzetmesiyle açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.3-K) konu ile ilgili algısını “ *Çünkü bu savaşlar bütün insanlığın sorunu ve bu savaşlarda insanlar ölmektedir, çocuklar ölmektedir. Ve tüm dünya buna seyirci kalmaktadır. Suriye, Filistin, Mısır sokaklarında her gün oluk oluk kan akmaktadır.*” cümlesiyle özetlemeye çalışarak, işlenen insanlık suçuna dikkat çekmektedir.

Bu kategoride olup en çok tekrar edilen ($f=3$) bir diğer metafor ise “Katliam” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.16-K) Arap baharı ile ilgili algısını “ *Çünkü haksız yere bir çok insanın ölmesine sebep olmuş ancak bu ölümlere sebep olan diktatörler ise hala koltuklarını koruyarak halk üzerindeki zulmün şiddetini iyice artırmıştır. Sırf kendi koltuklarını koruma pahasına her gün yüzlerce insan katledilmektedir.*” biçiminde ifade ederek durumun ciddiyetine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarından bir diğeri (ÖA.1-K) Arap baharı kavramıyla ilgili “Akrep” metaforunu oluşturmuş, benzetme yönünü ise “ *Nasıl ki akrep öleceğini anladığı zaman kendi zehrini kendine enjekte ediyorsa, Araplarda tarih boyunca sürekli birilerinin vaatleri ile ayaklanıp, direniş gösterirler. Başaramayacaklarını anlayınca da sürekli mağdur rolüne bürünürler.*” ifadeleriyle biçimlendirmeye çalışmıştır.

Çalışma kapsamında üretilen bir diğer metafor “Cehennem” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.15-E) algısını “ *Çünkü özgürlük adına yapılan bu mücadele sonunda binlerce genç öldürüldü. Yaşlılar, çocuklar evsiz barksız kalıp göç etmek zorunda kaldılar. Bir çok anne evladının ölümüne şahit oldu. Arap dünyası şuan resmen mahşer yerine dönmüş durumda*” biçiminde ifade etmiştir.

Yine bir diğer öğretmen adayı (ÖA.14-K) Arap baharı ile ilgili olarak “Sonbahar” metaforunu üretmiştir. Benzetme yönünü ise “ *Çünkü sonbaharda nasıl ki her dökülen yaprak bağlı bulunduğu ağacı yalnızlığa terk ediyorsa, Arap baharı da her bir gencin ölümüyle ve gerçekleşen her bir göç faaliyeti ile hüznün davetiyecisi olmuştur. Araplar baharı değil, Sonbaharı yaşıyorlar*” cümlesiyle gerekçelendirmiştir.

Arap baharını “Deprem” metaforuyla açıklamaya çalışan bir başka öğretmen adayı ise (ÖA.17-E) konu ile ilgili düşüncesinin gerekçesini “ *Çünkü deprem esnasında da bir çok insan hayatını kaybettiği gibi Arap Baharı da Arap toplumlarına ölümden başka bir şey getirmemiştir.*” cümlesiye açıklayarak iki durum arasında olumsuz sonuç açısından bağlantı kurmaya çalışmıştır.

5. Belirsizlik Kategorisi

Tablo 7: Belirsizlik kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 7: Belirsizlik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Yaprak	3	Savrulma bakımından	BELİRSİZLİK
2	Karanlık	3	Geleceği görememe	
3	Mart	2	Aldatıcı olma	
4	Bulmaca	1	Karışık olma	
5	Ağaç	1	Kökünün görünmemesi	

Tablo 7 incelendiğinde bu kategoride 5 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride en çok dile getirilen metaforlar Yaprak ($f=3$), Karanlık ($f=3$) ve Mart ($f=2$) metaforlarıdır. Konu ile ilgili "Yaprak" metaforunu oluşturan öğretmen adaylarından biri (ÖA.42-K) durumu "Çünkü, Rüzgarın önünde savrulmuş yapraklar gibi Araplar şuan dünyanın çeşitli bölgelerine göç yoluyla bir bilinmezliğe doğru savrulup durmaktadırlar." cümlesiyle özetlemeye çalışmıştır.

Karanlık metaforunu oluşturan bir başka öğretmen adayı ise (ÖA.42-K) Arap Baharı ile ilgili düşüncesini "Çünkü, yaşanan sorunlar, olaylar gün geçtikçe insanları daha zor durumda bırakıyor. Kalıcı bir barış veya düzen söz konusu olmadığı gibi gün geçtikçe durum daha da içinden çıkılmaz bir hale dönüyor" şeklinde açıklayarak durumla ilgili karamsar bir tutum sergiliyor.

Arap Baharı kavramıyla ilgili "Mart" metaforunu üreten bir başka öğretmen adayı ise (ÖA.50-K) oluşturduğu algının benzetme yönünü "Arap Baharı, Tıpkı ilkbaharda Mart ayının sağ gösterip sol vurması gibidir. Güneşli güzel bir gün ertesi gün yerini kıştan kalma fırtınalara ve hatta kar yağışlarına bırakabilir." cümlesiyle açıklamaya çalışarak algısını somutlaştırmıştır.

Bu kategoride üretilen bir diğer metafor ise "Bulmaca" metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.51-E) Arap Baharı ile ilgili algısının gerekçesini "Çünkü Bu bahar Arap dünyasına karışıklıktan başka bir şey getirmemiştir. Şu an sadece karışıklık ve belirsizlik vardır. Neyin nerede olması gerektiği açıktır" cümlesiyle özetlemiştir.

Bu kategoride üretilen son metafor "Ağaç" metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.90-E) konu ile ilgili düşüncesinin benzetme yönünü "Çünkü Ağacın kökünü göremediğimiz gibi, Arap Baharı hareketinin çıkış noktası, söylemleri ve sonucu yanıltıcı olabilir. Çünkü Emperyalizm hiçbir zaman tek ata oynamaz. Hep bir alternatifi vardır. Kısacası Arap Baharı emperyalist ülkelerin maşa değiştirme sürecini uluslar arası kamuoyunda meşru göstermek için kullandığı maskedir" biçiminde açıklayarak olaya karşı şüpheli bir bakış açısı geliştirmiştir.

6. Kapsam Kategorisi

Tablo 8: Kapsam kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 8: Kapsam Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Domino Taşı	3	Etki açısından	KAPSAM
2	Kavimler Göçüne	1	Bir çok devleti etkileme	
3	Bowling Topu	1	Kapsam açısından	
4	I.Dünya Savaşı	1	Amaç açısından	
5	Kangren	1	Etki alanı	
6	Fransız ihtilali	1	Amaç açısından	

Tablo 8 incelendiğinde Kapsam kategorisi içerisinde 6 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir.. Bu kategori içerisinde en çok tekrarlanan metafor “ Domino Taşı” dır. Üç öğretmen adayından biri Arap Baharı (ÖA.125-E) kavramıyla ilgili algısını “ Çünkü, bir ülkede başladıktan sonra Mısır, Libya, Yemen gibi diğer ülkelere de sıçramıştır. Yönetimsel olarak birbirine benzediğinden aynı özelliklere sahiptir. O yüzden bir yerde çatlak olup yıkıldıktan sonra bu diğerlerine de sıçramıştır.” şeklinde ifade ederek konu ile ilgili olarak somut bir benzetme yapmıştır.

Bir başka öğretmen adayı ise (ÖA.12-E) konu ile ilgili olarak “Kavimler Göçü” metaforunu üreterek algısının benzetme yönünü “Araplar, Arap Baharıyla birlikte bir çoğu yerinden yurtlarından çıkıp göç ettiler. Daha sonra Avrupa ülkelerine yayıldılar ve en çok ta Türkiye’ye yayıldılar. Bu ülkelerin sosyo-ekonomik durumlarını çok etkilediler. Halkın arasına karışarak toplumların düzenini alt üst ettiler.” biçiminde açıklayarak konu ile ilgili olumsuz bir tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bu kategoride üretilen bir diğer metafor ise “Bowling Topu” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.10-E) düşüncesinin benzetme yönünü “ Çünkü Arap Baharı tek hamleyle tüm Arap toplumlarını ortadan kaldırma projesi olarak tanımlanabilir.” cümlesiyle özetlemiştir.

Arap Baharı kavramıyla ilgili “I. Dünya Savaşı” metaforunu üreten bir başka öğretmen adayı (ÖA.123-K) ise kavram ile ilgili olarak algısını “ Çünkü nasıl ki I.Dünya savaşında Batı’nın sömürge devletleri olan Fransa, Rusya, İngiltere gibi devletler kendi çıkarları için Doğuyu karıştırmaya ve oranın yer altı zenginliklerini ele geçirmeyi hedeflemişlerdir. Aynı senaryo bugün yine demokrasi ve özgürlük adı altında tekrar devreye sokulmuş olmakla birlikte Aktörlerde (Fransa, Rusya, Amerika) aynıdır” şeklinde ifade ederek, konuyu art niyetli gördüğünü anlatmaya çalışmıştır.

“Su dalgası” metaforunu üreten bir başka öğretmen adayı ise (ÖA.58-E) Arap Baharı kavramıyla ilgili algısını “Mısırda haksızlık karşısında tek kişilik bir eylemden milyonlarca kişiyi etkileyen ve katılımını sağlayan bir hal almıştır. Önce Mısır’da sonra Libya’da liderlerin devrilmesi ve hala Suriye’de devam eden rejim çatışmasıdır.” cümlesiyle özetlemiştir.”

Yine bir öğretmen adayı (ÖA.70-E) konu ile ilgili olarak “Kangren” metaforunu üretmiştir. Düşüncesinin benzetme yönünü ise “Kangren olan parmağı kesip atmazsan bütün vücuda yayılır. Arap Baharı da Mısırda başlayarak bütün İslamiyeti kangren etmek amacıyla başlatılmış bir harektir, oyundur” ifadeleriyle açıklayarak konuyu samimi ve gerçekçi bulmadığına dair bir tutum sergilemiştir.

Bu kategoride üretilen son metafor “Fransız İhtilali” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.57-K) konu ile ilgili olarak algısını şu şekilde özetlemiştir. “ Çünkü, Arapların demokrasi ve özgürlük arayışı Fransız İhtilaline benzer. Her ne kadar Fransız İhtilali gibi başarılı olmasa da Arap dünyasının dik durmaya çalışmasının sebebi Fransız İhtilalinde olduğu gibi bir halk hareketidir.” Böylece öğretmen adayı konuyu destekleyen bir tutum içine girmiştir.

7.Umut Kategorisi

Tablo 9: Umut kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 9: Umut Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Gökkuşağı	2	Güzel gelecek yönüyle	UMUT
2	Güneşin Doğuşuna	1	İyi bir sonuç olma	
3	Kış	1	Olumsuz Şartlar	

Tablo 9’a baktığımız zaman birbirinden farklı 3 metaforun üretildiğini görmekteyiz. Örneğin Öğretmen adaylarından biri (ÖA.141-K) konu ile ilgili olarak “Gökkuşağı” metaforunu üretmiştir. Benzetme yönünü de “Arap baharı demokrasi mücadelesidir. Bir çok mitingle protestolarla Araplara, özgürlük, güzel bir gelecek kazandırma mücadelesidir. Her ne kadar zorluklar yaşansa da yağmurdan sonra

Gökkuşakın ortaya çıkması gibi bu mücadelenin sonunda da Araplar güzel günlere kavuşacaklardır.” cümleleriyle ifade ederek hareketi haklı ve gerçekçi bulduğunu açıklamaya çalışmıştır.

Araştırma kapsamında üretilen bir başka metafor ise “ Güneşin Doğuşu” dur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA.150-K) konu ile ilgili olarak algısını “ *İlkbaharın gelişiyi birlikte ağaçların çiçek açmasına yeşillenmesine yeniden canlanmasına benzer Arap Baharı. Nasıl ki Güneş doğarken insanlar yeni bir güne başlıyorsa, Araplarda Arap Baharıyla yeni bir gelecek elde edeceklerdir”* cümleleriyle özetlemiştir.

Arap Baharı’nı “Kış” metaforuyla açıklamaya çalışan bir başka öğretmen adayı ise (ÖA.146-K) fikrini “*Çünkü, kış mevsiminden sonra gelen bahara, Ferahlığa çıkacağımızı gösterir.”* sözleriyle açıklamaya çalışarak aynı zamanda bize etnik kökeni hakkında da bilgi vererek hareketi destekleyen bir tavır sergilemiştir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Aktif öğrenme tekniklerinden biri olan Metafor tekniği, eğitim alanında sıkça kullanılan bir teknik olmakla birlikte, bireylerin algılarını ortaya çıkarması bakımından, bilinmeyenden hareket ederek, benzetmeler yardımıyla öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine dâhil edildiği süreci kapsar. Öğrenciler hayal güçlerini kullanarak öğrenmeyi kalıcı kılarken kendilerini, duygularını ifade etme olanağı da bulurlar. Aynı zamanda problem çözme yeteneklerini de geliştirirler (Dumanlı Kadızade, 2014, s.80).

Metaforlar aracılığıyla kavramlara ilişkin algıların belirlenmesine yönelik çok sayıda çalışmanın yapılmış olması da metaforların, algıları belirlemede güçlü bir araştırma aracı olduğunu göstermektedir (Kaya, 2014, s.927).

Bu çalışmada, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Arap Baharı” kavramına ilişkin zihinsel algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Fırat Üniversitesi ve Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin 4. Sınıfında eğitim gören 91 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarına önce sınıflarında metafor hakkında bilgi verilmiş sonra araştırma formları dağıtılmış ve adaylar formları doldurduktan sonra formlar toplanarak araştırmacılar tarafından analiz işlemlerine tabi tutulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, şu noktalara dikkat çekmektedir.

- 1) Araştırma sonucunda Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının “Arap Baharı” kavramına yönelik ürettikleri toplam 48 metafor, 7 farklı başlık altında toplanmıştır. Bu durum “Arap Baharı” kavramının sadece tek bir metafor ile bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Arap Baharı” kavramına ilişkin çok fazla metafor üretmeleri “Arap Baharı” kavramının kapsamının geniş, ve soyut olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca Arap Baharı kavramı ile algıların üretilmesinde öğretmen adaylarının siyasi, dini düşüncelerinden etkilenmiş oldukları sonucu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.
- 2) Yine bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının Arap Baharı kavramına ilişkin en çok tekrar edilme durumuna göre Fransız ihtilali ($f=7$), Satranç ($f=6$), Ağlayan çocuk ($f=5$), Gezi olayları ($f=4$), Kan gölü ($f=4$), Kuş ($f=4$), Karanlık ($f=3$), Kardelen ($f=3$), Katliam ($f=3$) metaforlarını tercih ettikleri görülmüştür. Mevcut durum itibarıyla konu ile ilgili yapılmış benzer başka bir çalışma olmadığı için araştırmanın sonuçları başka çalışmalarla desteklenememektedir.
- 3) Çalışma sonucunda, Arap Baharı kavramıyla ilgili üretilen metafor ve oluşturulan kategorilere baktığımız zaman genel olarak hem sınıf hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu ile ilgili olumsuz algılara sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Üretilen 48 farklı metafordan 10 tanesi (*Kan gölü, Katliam, Zehirli Bal, Zindan, Küresel Dolandırıcı, Kravat Takmış Yılan, Kanser, Cehennem, Kangren, Akrep*) direk kavram olarak zihinlerde korku ve olumsuz düşüncelere sebep olabilecek niteliktedir. Öğretmen adaylarının genel olarak Arap Baharı kavramına ilişkin olumsuz bir algıya sahip olmalarının nedeni, 2010 yılından bu yana, yani süreç boyunca yaşanan olumsuz olaylar olmuş olabilir. Bunun en somut örneği olarak ise bu sürecin bir parçası olan ve dünyada en çok Türkiye’nin elini taşın altına koymuş olduğu Suriyeli Mülteciler sorunu gösterilebilir.

Bununla birlikte her gün Arap ülkelerinde yaşanan gerek iç çatışmalar gerekse dış mihrakların müdahil olması sonucunda gerçekleşen ölüm ve katliam haberlerinin görsel ve yazılı medyada sunulması öğretmen adaylarının algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

- 4) Bu çalışma sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise şu şekilde ifade edilebilir: Öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar sonucunda oluşturulan kategorilere baktığımız zaman öğretmen adaylarının Arap Baharı Sürecini Batı'nın emperyalist ve sömürgeci devletleriyle ilişkilendirdiklerini ve hareketi samimi ve gerçekçi bulmadıklarını görmekteyiz. Kısacası araştırmaya katılan öğretmen adaylarına göre Ortadoğu, batılı devletlerin kozlarını paylaştığı, her hamlesini önceden hesap ederek oyunlarını ve güç gösterilerini sergiledikleri ve kendileri için daha fazla imtiyaz elde edebilecekleri bir satranç tahtası olarak görülebilir.
- 5) Bir başka açıdan değerlendirmek gerekirse Arap Baharı süreci başlangıçta her ne kadar demokrasi, insan hakları ve özgürlük gibi kulağa hoş gelen kavramlarla çıkış yaparak kısa sürede bir çok Arap ülkesinde prim yapmış ise de her ülkede aynı başarıyı ve sonucu gösterememiştir. Bazı ülkelerde kısmen amacına ulaşmış, kimi ülkeleri kaosa, telafisi mümkün olmayan bir çıkmaza kimi ülkeleri ise etnik ve mezhepsel çatışmaların ve ayrışmaların yaşandığı bir bataklığa sürüklemiştir. Aşkar, Karakır ve Aknur (2015) tarafından yapılan "*Devrimler Sonrası Arap Kadını'nın Siyasi Temsili: Bir Arap Baharı Yanılgısı Mı?*" isimli çalışmanın sonuçları bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Kadın haklarının iyileştirilmesi ve temsil noktasında eşitliğin sağlanması amacıyla başlatılan hareketin nihai hedefte amacına ulaşmadığını bu çalışmanın sonucunda görebilmekteyiz. Yine Dersan, Orhan (2013) tarafından yapılan "*Ortadoğu'nun krizi: Arap Baharı ve Demokrasinin Geleceği*" adlı çalışmadan elde edilen veriler de bu çalışmanın sonucunu pekiştirici niteliktedir. Orta Doğuya demokrasi getirilmesi vaadiyle başlatılan bu hareketin aslında Ortadoğu'nun demokratik dönüşümüne ilişkin umutların yok olmasına sebep olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Metaforlar, birçok alanda etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir.
- ✓ Bu çalışma Fırat Üniversitesi, ve Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencileri ile yürütülmüştür. Dolayısıyla "Arap Baharı" kavramına yönelik daha fazla metafor elde edilebilmesi için araştırma, daha çok katılımcının yer aldığı tüm sınıf düzeylerinde ve farklı bölgelerde yer alan üniversitelerin farklı bölümlerinde yeni bir çalışma şeklinde yeniden gerçekleştirilebilir.
- ✓ Çalışmanın yapıldığı dönem itibarıyla Arap Baharı kavramının algılanması ile ilgili herhangi bir eğitim fakültesi düzeyinde yapılmış olan bir araştırmayla karşılaşılmanmıştır. Bu nedenle bundan sonra konu ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara çalışma alanlarını, eğitim fakültelerinin çeşitli bölümleri üzerine yoğunlaştırmaları noktasında tavsiyede bulunulabilir.
- ✓ Bununla birlikte farklı meslek gruplarını içerisinde barındıran, yani toplumun genel düşüncesini ve algısını ortaya çıkaran genel sosyolojik bir çalışma yapılması daha derin analizler elde edilmesini sağlayabilir.
- ✓ Bundan sonraki süreç içerisinde yapılacak çalışmalarda araştırmacılara Arap Baharı sürecinin psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel vs.....gibi boyutlarının çalışılması tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aşkar Karakır, İ., Aknur, M. (2015) Devrimler Sonrası Arap Kadını'nın Siyasi Temsili: Bir Arap Baharı Yanılgısı Mı?, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt 70, No. 1, s.131-162.
- Aziz, A.(2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. Ankara:Nobel Yayıncılık
- Bingöl, O. (2013) Arap Baharı Ve Ortadoğu: Çok Eksenli Güç Mücadelesinde Denge Arayışları, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies, XIII/2, s.25-49.
- Çubukçu, M. (2012) Yıkılsın Bu Düzen, İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Dersan Orhan, D. (2013) Ortadoğu'nun Krizi: Arap Baharı ve Demokrasinin Geleceği, Atılım Sosyal Bilimler Dergisi 3 (1-2), s.17-29.

Dumanlı Kadızade, E. (2014).Aktif Öğrenmede Bir Teknik; Metafor Uygulaması "Türkçe Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi Algıları Üzerine". International Journal of Language Academy, Volume 2/4, s.68-85

Geçit, Y., Gençer, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği). Marmara Coğrafya Dergisi, sayı: 23, s. 1-19.

Kaya, M.F. (2014).Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/2, p. 917-931

Kaymakçı, O. (2012) Arap Baharı Öncesinde Kalkınma Sürecinde Seçilmiş Ülkeler Bazında Ortadoğu Ekonomileri ve Türkiye İle Ticari İlişkileri, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:8, Yıl:8, Sayı:2,8: s.223-253

Kıbaroğlu, M. (2011) Arap Baharı ve Türkiye, Adam Akademi, 2011/2, s.26-36.

Koçak, K. A. (2012) Yasemin Devrimi'nden "Arap Baharı"na Tunus, Yasama Dergisi, Eylül-Ekim-Kasım-Aralık 2012, Sayı 22, s. 23-61.

Kodaman, T., Birsal, H. (2012) Arap Baharı Rüzgârında Bir Kimlik Arayışı, Arap Milliyetçiliğinden Suriyeliliğe: Bir Suriye Paradoksu, Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, C.4, S.7. s.17-29.

Lakoff, G. Ve Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil (Çev: G. Yavuz Demir), Ankara: Paradigma Yayıncılık

Oğuzlu, T. (2011) Arap Baharı ve Yansımaları, Ortadoğu Analiz, Cilt: 3-Sayı: 36, s.8-16.

Özalp, O. N. (2013) Arap Baharı Bağlamında Orta Asya'da Toplumsal Protesto Dinamikleri ve Potansiyeli, Akademik Araştırmalar Dergisi, Sayı 56, S. 215-230

Paksoy, H. M., Paksoy, S., Memiş, H., Özçalıcı, M. (2012) *Arap Baharı'nın Sosyo-Ekonomik Etkileri: Türkiye-Suriye karşılaştırması*. II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Sütçü İmam Üniversitesi, K. Maraş, Turkey, 01-02 Ekim .

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şahin Mencütek, Z., Polat, F., Durmuş, A. (2015) Devrimsel Süreç Olarak Arap Baharı'nı Immanuel Wallerstein Üzerinden Anlamak, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 22, S. 1-15.

Şahin, M., Uysal Şahin, Ö. (2014) Arap Baharı'nın Türkiye Ekonomisine Etkileri, Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi - Sayı:23, s.171-187.

Topak, S.T. (2014) Sivil Toplum Kuruluşları ve Sosyal Medya Bağlamında"Renkli Devrimler" ve "Arap Baharı" Süreçlerinin Karşılaştırmalı Analizi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 9(3), s.233-254

Yazıcı, Ö.(2013).Coğrafya Öğretmenlerinin "Çevre" Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, Volume 6, Issue 5, p. 811-828

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları

(<http://www.ihh.org.tr/tr/main/region/misir/40/18-aralik-2010-arap-baharinin-baslangici/1975>) Erişim Tarihi:(20.05.2016)

BİR ÖNCÜ İSİM: ROBERT EDWIN JEWETT

Muhammet AVAROĞULLARI¹ - Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI²

ÖZET

“Sosyal Bilgilerde Yansıtıcı Uygulamalar” kitabının ilk kısmında bu kitabı gerçek anlamda yansıtıcı uygulayıcılar olarak Richard C. Phillips, M. Eugene Gilliom ve Robert E. Jewett’ e ithaf edildiği ifade edilmiştir. Buradan hareketle özellikle Sosyal Bilgiler ve yansıtıcı düşünme bağlamında Robert E. Jewett’in hayatına ve çalışmalarına Sosyal Bilgilerde öncü isimler başlığı altında yer verilmiştir.. Robert Edwin Jewett’in hayatı ve özellikle onun bakış açısından üniversite yaşamı sırasında etkilendiği Boyd Bode ve Griffin ile ilgili düşünceleri, Dewey felsefesi ile tanışması, ona göre öğrenci-hoca ilişkisi, öğretim deneyimleri ve yürüttüğü tezler gibi genelde eğitim özelde sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili düşünceleri bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Robert E. Jewett, sosyal bilgiler, Boyd Bode, Alan F. Griffin

A PIONEER IN SOCIAL STUDIES: ROBERT EDWIN JEWETT

ABSTRACT

In the first part of the book called “Reflective practice in social studies” it has been stated the book is dedicated to Richard C. Phillips, M. Eugene Gilliom ve Robert E. Jewett who are reflective practitioners in real terms. Accordingly Robert E. Jewett should be considered as a pioneer of the social studies in view of his life and works regarding the social studies and reflective thinking. This study discusses life of Robert E. Jewett, and his views regarding education in general and social studies education peculiarly such as his views about Boyd Bode and Alan Griffin who affected him during his academic career, teacher-student relationship from his perspective, teaching experiences and dissertations he carried out.

Keywords: Robert E. Jewett, social studies, Boyd Bode, Alan F. Griffin

¹Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, muhammet@mu.edu.tr

²Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, aytenkiris@mu.edu.tr

GİRİŞ

Dewey'in felsefesinin geniş kitleler ve özellikle sosyal bilgiler eğitimcileri tarafından anlaşılması yönündeki çabaları ve Dewey'in eğitim anlayışının uygulanabilirliği üzerine düşünceleri Robert E. Jewett'in sosyal bilgilerin önemli isimleri arasında yer almasını sağlamıştır. NCSS tarafından yayınlanan ve Ross (1994) editörlüğünde yayınlanan yansıtıcı düşünme ve sosyal bilgiler açısından temel kitaplardan birisi olan "Sosyal Bilgilerde Yansıtıcı Uygulamalar (Reflective Practice in Social Studies)" kitabının ilk kısmında bu kitabın gerçek anlamda yansıtıcı uygulayıcılar olarak Richard C. Phillips, M. Eugene Gilliom ve Robert E. Jewett'e ithaf edildiği ifade edilmiştir. Zaten bir diğer çalışmada Ross (2014) Ohio üniversitesinin "demokrasi okulu" olarak adlandırılmasında ve kendisinin Dewey ile ilgili çalışmalarında Gilliom ve Jewett'in temel rol oynadıklarını belirtmiştir.

Robert Edwin Jewett, 22 Nisan 1913 yılında doğdu. Çocukluğunu geçirdiği evi Ohio üniversitesine yakın olduğu için üniversitenin gölgesinde büyüdüğünü ifade etmektedir. 6 yıllık ilkokulun ardından ülkenin ilk ortaokulu olan Indianola Junior High School'da üç yıl okudu. Daha sonra 10, 11 ve 12 sınıfları daha sonra öğretmen olarak döneceği North High School'da okudu. Robert Edwin Jewett, 22 Nisan 1913 yılında doğdu. Çocukluğunu geçirdiği evi Ohio üniversitesine yakın olduğu için üniversitenin gölgesinde büyüdüğünü ifade etmektedir. 6 yıllık ilkokulun ardından ülkenin ilk ortaokulu olan Indianola Junior High School'da üç yıl okudu. 10, 11 ve 12 sınıfları daha sonra öğretmenlik yapacağı North High School'da bitirdi. 1931 yılında lisans öğrencisi olarak Ohio State Üniversitesine başladı. Hem tarih ve sosyal bilimler hem de biyoloji alanında çift dal eğitimi aldı. Lisans eğitimin ardından 1935 yılında sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev aldı ve aynı zamanda yüksek lisans eğitimine başladı. Yüksek lisans eğitimi sırasında evlendi ve arkasından doktora eğitimine başladı. Daha sonra öğretmenlikten ayrılarak 1941 yılında Ohio Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak işe başladı. II. Dünya Savaşı sürecinde 1942-1945 yılları arasında donanmada subay olarak görev aldığı için akademik kariyeri bir süreliğine durdu. Donanmadaki görevi bittikten sonra akademik kariyerine devam etti ve Alan F. Griffin danışmanlığında "vatandaşlık inançlarını temellendirmede tarihsel kanıt kullanımı" (The use of historical evidence in grounding civic beliefs. Doctoral dissertation. The Ohio State, 1947.) başlıklı tezi ile doktorasını tamamladı. Doktora tezinin tarih bilgisinin yansıtıcı düşünceyi teşvik edici olarak kullanılması üzerine olduğunu söylemektedir. Aynı üniversitede sosyal bilgiler eğitimi bölümünde yardımcı doçent olarak öğretim kadrosunda yer aldı. 1967 yılında bölüm başkanı olan Jewett bu görevini on iki yıl sürdürdükten sonra 1980 yılında emekli oldu. Üniversite ile ilişkisini profesör emeritus olarak 2003 yılına kadar sürdürdü. Kendisi röportajında 62 ya da 63 doktora öğrencisine danışmanlık yaptığını belirtmiştir. Jewett hakkında yapılan taramada çok fazla kaynağa ulaşılamamıştır. Bu çalışmada yer verdiğimiz bilgiler temel olarak Jewett'in Ohio State üniversitesi sözlü tarih programı arşivinde yer alan röportajından (Jewett, 2003) ve Eugene Gilliom ile birlikte katıldıkları video kaydından (Jewett, 1992) toplanmıştır. Dolayısıyla metin içinde bu çalışmalara ayrıca atıf verilmemiştir.

Robert E. Jewett ve Dewey Felsefesi

Robert E. Jewett, Dewey felsefesi ile üniversite yıllarında tanıştı. Ohio State üniversitesine, Illinois'dan transfer edilen Boyd Bode'nin onun Dewey felsefesi ile tanışmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında Alan F. Griffin ve Hullfish gibi bölümün diğer hocaları da onun Dewey felsefesini anlayıp benimsemesinde etkili olmuştur. Jewett, Boyd Bode (1873-1953) nin kendisi üzerinde çok etkili olduğunu verdiği röportaj boyunca her fırsatta belirtmiştir. O zamanlar Ohio dekanının fakülteyi "Yıldız sistemi" adı altında geliştirdiği sırada Bode'nin seçilenlerden birisi olduğunu ve Bode'nin öğrenmenin doğası, psikoloji ve mantık üzerine etkili makaleleri bulunduğunu süper bir hoca ve saygın bir yazar olduğunu belirtmektedir. Jewett'e göre Bodeyi iyi bir öğretmen yapan özelliği derslerinde örnekleri çok iyi kullanmasıdır. Wayne Ross (2014) Jewett sayesinde Jewett'in fakülteye başladığı ilk yıllarda Eğitim kolejinin entelektüel merkezi olarak tanımladığı Pragmatist felsefeci Boyd H. Bode (1937) yi okuduğunu belirtir. Jewett'e göre Bode, Dewey'in havarisidir. Bode ile Dewey'in kişisel olarak tanıştıklarını Dewey'in Ohio'ya bir çok defa geldiğini belirtmiştir. Bode'nin, Hank Hullfish, Herold Alberty gibi öğrencilerinin de zamanla fakültede hoca olmasıyla birlikte Ohio State üniversitesinin eğitim kolejinin Deweyci olmasında etkili olduğunu belirtmektedir.

Jewett'i bir öğrenci olarak etkileyen diğer isim ise Alan F. Griffin olmuştur. Griffin için *"tanıdığım en iyi zekaydı"* demektir. 1935'de master yaparken Griffin ile tanışan Jewett, doktora tezini de Griffin'in danışmanlığında tamamlamıştır. Sosyal Bilgilere katkısı olanlar arasında önemli yer tutan Maurice Hunt ve Lawrence Metcalf de Ohio Dtate Üniversitesinde Griffin'in öğrencileri olmuşlardır (Kiris, 2010). Griffin sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri eğitiminde yansıtıcı düşünmenin önemini ortaya çıkarmasında yani Dewey'in fikirlerinin vurgulanmasında kıvılcım görevi görmüştür (McAninch, 2004).

Jewett, video kaydında (1992) , hem Bode hem Griffin vasıtasıyla iyice yakından tanıdığı Dewey'in eğitim üzerinde çok etkili olmakla beraber anlaşılması bazen çok zor olan bir düşünür olduğunu ifade etmektedir. Bunun bir sebebi, Jewett'e göre Dewey'in çok kötü bir yazar olmasıdır. O hızla yazan ve yazdıklarına nadiren dönüp bakan birisidir. Jewett'e göre diğer bir önemli sebep de Dewey'in kendi terminolojisini oluşturmuş olmasıdır. Dolayısıyla Dewey'i anlamak için onun terimlere kendi yüklediği anlamları bilmek gerekir. Öte yandan Dewey'in bazı eserlerinin doğrudan halka yönelik olduğu için daha kolay anlaşılabilir. Jewett özellikle lisans öğrencileri ve genç yüksek lisans öğrencilerinin Dewey felsefesini okumaya bu kitaplardan başlamasını önermektedir. Bu şekilde oluşturacakları sözcük dağarcığı, Dewey'i anlamalarını kolaylaştıracaktır. Jewett lisans döneminde tanıştığı Dewey felsefesini bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak bizzat uygulamaya çalışmıştır. Daha sonraki asistanlık ve öğretim üyeliği sırasında da öğretmenlik uygulaması derslerini üzerine almış ve uygulanabilirlik boyutundan hiç kopmamıştır Jewett'e göre yansıtıcı düşünce ilk bakışta çok kolay görünmektedir. Bu *"uygulanabilir bir düşüncedir ve uygulanmalıdır"* hissi uyandırmaktadır. Ancak bu kolaylık son derece yanıltıcıdır. Yansıtıcı düşüncenin okulda uygulanması çok zaman alıcı ve yorucu olabilmektedir. Bizzat kendisi sık sık yılgınlığa ve umutsuzluğa kapıldığını belirtmektedir. Jewett ABD'de ortaya çıkan Back to Basics (temellere dönüş) hareketi ile Dewey felsefesinin ve sosyal bilgiler eğitiminde uygulanmasına yönelik eleştirilere de savunmalar getirmiştir. "Back to Basics" hareketinin bağlamdan kopuk olgular öğretmeye çalıştığını öne sürmüş ve bu tür bir öğrenmenin kalıcı ve yararlı olmayacağı uyarısında bulunmuştur. Jewett, yansıtıcı öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini, fazla olmasa da yazıları ile de göstermiş bir yazardır. Geniş öğretim deneyimine dayanarak sınıfta karşılaşılabilecek problemlere ve muhtemel çözüm yollarına değinmiştir. Ancak öğretimde herkesin her koşulda uygulayacağı reçete çözümler olmadığı uyarısında da bulunmaktadır.

Ayrıca Jewett, öğretmenlik uygulaması derslerinde sosyal bilgiler öğretmeni olmanın anlamı üzerinde durduğunu, öğretmenler olarak kendilerini nasıl geliştirecekleri konusunda öğrencilerine fikir vermeye çalıştığını, derslerinde ucuz malzemelerin kullanımına yönelik "nasıl yapılır" fikirleri verdiğini söylemektedir. Yine Jewett, kendi öğrencilik yıllarında lisansta öğretmenlik programlarının zayıf yanının öğretmen adaylarının son senelerine kadar öğretim yapma deneyimlerinin olmaması olarak görüyor ve bunu trajik olduğunu öğrencilerin öğretmenliğin kendilerine göre olup olmadığını okullarını bitirmek üzereyken öğrenebildiklerini belirtiyor. Günümüzde Türkiye'de de durum bu şekilde olduğu için bu ayrıntı ilginçtir.

Eğitim Fakültelerinde Öğrenci Öğretmen İlişkisi

Jewett kendisinin ilk olarak öğretim kadrosuna katıldığı yıllarda öğrencilerle hocalar arasında samimi bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu ilişkinin ortadan kalması eğitim adına büyük bir kayıptır. Boyd Bode ve Alan Griffin gibi dönemin büyük hocalarının öğrencilerle her zaman yakın temasta ve ulaşılabilir olduğunu belirtmektedir. O dönemlerde öğretim elemanlarının araştırma yapması için burslar kazanması ve okula para getirmesi için üzerlerinde çok baskı olmadığını, bu yüzden hocaların öğrencilere öğretim yapmak, tavsiyeler vermek ve okul dışı faaliyetlerde bulunmak için boş zamanlarının olduğunu ifade etmektedir. Kendi öğrencilik yıllarında yüksek lisans ve doktora öğrencileri dâhil olmak üzere öğrencilerin çeşitli fikirler hakkında heyecanlı şekilde koridorlarda bir şeyler tartışırken gördüğünü belirtmektedir.

"Yayın Yap Ya Da Öl"

Jewett'e göre eğitim fakültelerinde yayına büyük önem verilmesi doğru değildir ve bir takım olumsuz sonuçları olmuştur. Bir öğretim elemanının en önemli yanı yaptığı iyi öğretim olmasıdır. Yayın yapma zorunluluğunun gelmesi, terfilerin ve maaşların yayına bağlanması, hocaların öğrencilerle daha az ilgilenmesine ve öğretimi tali bir iş olarak görmelerine yol açmıştır.

Jewett'e göre bütçe sıkıntıları sebebiyle üniversiteler dışarıdan para getirecek projelere eğilmiştir. Bunu sağlayan hocalara terfilerde ve maaşlarda öncelik tanınmıştır. Bu durumda da üniversite bir

şirkete dönüşmüş, önceden aşağıdan yukarı alınan kararlar, tıpkı şirketlerde olduğu gibi yukarıdan aşağı alınmaya başlanmış ve öğretim elemanları bağımsızlıklarını yitirmişlerdir. Bu anlayışın Sputnik'ten sonra başladığını, önce fen bilimciler arasında sonra da diğer alanlarda yaygınlaştığını belirten Jewett, "bu durum hocalar arasında bir gerginlik yarattı, iyi öğretimden hala çok bahsediliyordu ama bu lafta kalıyordu" demektedir.

SONUÇ

Robert E Jewett, sosyal bilgiler eğitimine Dewey felsefesini aktarması ve yansıtıcı düşünme üzerine görüşleri bakımından değerli katkılarda bulunmuş bir isimdir. Dönemin şartları gereği çok fazla yayın yapmamış ama çok değerli bir öğretici olarak ülke çapında tanınmış ve sosyal bilgiler eğitimcilerinin saygısını kazanmıştır. Yetiştirdiği doktora öğrencileri de çeşitli üniversitelerde önemli görevler almışlar ve Jewett'in düşüncelerini ve uygulamalarını eğitim camiasına taşımışlardır. Sadece sosyal bilgiler ve tarih öğretimi üzerine değil genel olarak üniversitelerin yapısı, akademisyenler üzerindeki yayın baskısı, üniversitelerde öğrenci-öğretmen ilişkisi gibi konulardaki düşünceleri de dikkate şayandır. Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin, öğretmenlerinin, akademisyenlerin alanlarında yer edinen önemli isimleri tanıma yönündeki okumaları arasında yer alması gereken bir şahsiyet olduğu kanaatindeyiz.

Akademik Çalışmalarından Örnekler:

Jewett, Robert E. The use of historical evidence in grounding civic beliefs. Doctoral dissertation. The Ohio State, 1947.

Jewett, Robert E & Ribble (1967), Curriculum improvement and teacher status. Social Education, XXXI, No.1, p. 20-22

Jewett, Robert E. (1971). The problems approach and the Senior High School. Problem-Centered Social Studies Instruction. Approaches to Reflective Teaching. (Gross, Richard E., Ed.; Muessig, Raymond H.) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED051058.pdf>. Adresinden 13.01.2016 tarihinde indirilmiştir.

KAYNAKÇA

Jewett, Robert Edwin, (3 Mart 1992). John Dewey and Social Studies Education at The Ohio State University, Robert Jewett Interview. (Director Greg Hamot) <https://www.youtube.com/watch?v=6hzM75Ss8xc>

Jewett, Robert Edwin, (2003). Interview of Robert Edwin Jewett by M. Eugene Gilliom. The Ohio State University Oral History Project. <https://kb.osu.edu/dspace/handle/1811/487>

Kiris, A. (2010). Yansıtıcı Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmeni yetiştirme: Alan F. Griffin'in modelinin değerlendirilmesi. International Conference on New Horizons in Education, Famagusta, June 23-25, 2010 Tam Metin Bildiri Kitabı, s.939-950.

McAninch, Amy C. (2004). Reflection in social studies teacher education, Revisiting the work of Alan F. Griffin, In Susan Adler (Eds.), *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. Information Age Publishing Inc.

Ross, E. W. (Ed.), (1994). **Reflective practice in social studies**. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Ross, E. W. (2014). A sense of where you are, Leaders in Social education (editors. Christine Woysner) ss. 163-178.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÜNCEL OLAYLAR VE DERSTE KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ayşe MENTİŞ TAŞ¹ - Tuğba Cevriye ÖZKARAL²

ÖZET

Sosyal bilgiler, birden fazla disiplinle ve disiplinler arası bir anlayışla ilköğretim düzeyindeki öğrencilere toplumsal olayları bir bütün halinde açıklamayı amaçlayan yaşamla iç içe bir derstir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde yaşamın içinden güncel olayların kullanımı dersin etkili ve verimli olmasını sağlayan etmenlerden biridir. Dolayısı ile sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımı oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olaylar ve derste kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında "Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi" anabilim dalında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 45'i bayan, 27'si erkek olmak üzere toplam 72 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini almak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce her öğrencinin anket formu incelenmiş ve formlar numaralandırılmıştır (ÖA1,ÖA2,ÖA3...).İkinci aşamada elde edilen veriler kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan verileri belli kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur.

Elde edilen temalar şöyledir:

Güncel Olaylara Yüklenen Anlamlar: Dünyayı ve Ülkemizi Etkileyen; Toplumunu İlgilendiren; Yaşadığımız, İçinde Bulduğumuz Anda veya Yakın Zamanda Gündemde Olan Gelişme ve Durumlar

Güncel Olayları Takip Etmenin En Kolay, Hızlı ve Pratik Yolları: İnternet ve Televizyon

İç İçe Geçen ve Birbirini Tamamlayan İki Öge: Sosyal Bilgiler ve Güncel Olaylar

Güncel Olayları Kullanmanın Sosyal Bilgiler Dersine Yapabileceği Katkıları: Dikkat Çekme, Pekiştirme, Somutlaştırma, Kalıcılık Sağlama ve Geçmiş ile Günümüz Arasında Bağ Kurma

Derslerde Güncel Olayları Kullanırken Dikkat Edilecek Durumlar: Siyaset ve Siyasi Görüşten Uzak Durmak; Öğrenci Seviyesi ve Yaş Grubunu Göz Önünde Bulundurmak

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, güncel olaylar, öğretmen adayları.

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi.

² Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS' VIEWS ON CURRENT EVENTS AND USING THEM IN CLASS

ABSTRACT

Social Studies is a course that is closely in touch with life and that aims at explaining the social events to primary school students as a whole, with multiple disciplines and with an interdisciplinary approach. Therefore, using current events from life in Social Studies class is one of the factors that makes the lesson effective and efficient. Thus, using current events in Social Studies class is relatively important. From this viewpoint, the aim of the study was to determine the views of preservice Social Studies teachers on current events and using them in class.

In the study, a qualitative research method was used. The study group was composed of the students attending the Department of Primary Education on Social Studies in Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Necmettin Erbakan University, Konya, during the education year of 2015-2016. Seventy-two preservice teachers, including 45 females and 27 males, participated in the study. In order to obtain the views of the preservice Social Studies teachers, a survey form developed by the researchers with open-ended questions was used. The data collected through the survey form with open-ended questions, were analyzed through the content analysis method. Before beginning the analysis of the data, each student's survey form was examined and each form was designated with a number (e.g., PT1, PT2, PT3, etc.). In the second stage, the collected data were encoded. Then, themes that categorize the encoded data under certain categories, were determined. The themes determined are as follows:

Meanings Attributed to Current Events: Current or Recent Developments and Situations Concerning the World, Our Country and the Society We Live In

The Easiest, Fastest and Most Practical Ways of Following Current Events: the Internet and Television

Two Close and Mutually Complementary Elements: Social Studies and Current Events

Possible Contributions of Using Current Events to Social Studies Class: Raising Awareness, Reinforcement, Concretization, Providing Persistency, and Establishing a Connection between Past and Present

Points to Consider While Using Current Events in Class: Staying Away From Politics and Any Political View; Considering the Student Level and Age Group

Keywords: Social Studies, Current Events, Preservice Teachers

1. GİRİŞ

Güncel olaylar; yeni meydana gelmiş, şu an anda gelişmekte olan ve haber niteliği devam eden olaylardır (Smith, 1963; Otto,1995; Aktaran, Gedik, 2010). Erden (tarihsiz)'e göre ise güncel olaylar bireyin yakın çevresinde gelişen, birey ve toplum için önemli ve yeni olaylar olarak tanımlanabilir. Bireylerin yaşadıkları dünyayı anlamlandırabilmeleri, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri, toplumsal uyumu gerçekleştirebilmeleri, yerel ve evrensel vatandaşlık özelliklerini kazanabilmeleri için hem kendi ülkesinde hem de dünya üzerinde olan olaylara yabancı kalmaması gerekir. Bu anlamda güncel olayların derslerde kullanımı oldukça önemlidir. Güncel olaylar uygun durumlar söz konusu olduğunda her derste kullanılabilir. Ancak özellikle sosyal bilgiler dersinin amacı ve içeriği dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinde kullanıma son derece elverişlidir.

Erden (tarihsiz)'e göre sosyal bilgiler, iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin çalışma alanlarından seçmiş olduğu bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir ders olarak ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi geçmişle ve günümüzle ilgilenerek çocukların günümüz toplum sorunlarından haberdar olmasını sağladığından sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımı büyük önem taşımaktadır (Arın ve Deveci, 2008). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin güncel olayların öğretiminde gerçekleştirecekleri eğitim etkinliklerini çok iyi planlayıp uygulamaları ve güncel olaylarla sosyal bilgiler üniteleri arasında bağ kurmaları gerekmektedir (Deveci, 2007).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğu güncel olayları öğretmeyi soyut kavramları açıklamanın bir yolu ya da güncel bilgi toplama olarak görmektedirler. Öğretmenlerin belirli bir güncel olayı eleştirel düşünmeyi temel alarak kullanmaları ise çok az görülmektedir (Haas & Laughlin, 2000). Oysaki eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırma ve geliştirme konusunda kullanılacak en iyi araçlardan birisi güncel olaylardır. Bayır (2010) tarafından, sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiş ve güncel olaylardan yararlanılarak öğretim yapılan *deney grubu* ile güncel olaylardan yararlanılmadan öğretim yapılan *kontrol grubunda* öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gazeteler, güncel bilgiye ulaşmada en kolay kaynaklardan birisidir. Bu nedenle, ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretim programlarında "gazete kupürlerinden yararlanma" konusunun ayrı bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Programa göre, öğrenme öğretme sürecinde gazetenin tamamı değil ancak konu ve içerik ile ilgili kupürünün eğitim açısından kullanımı esastır. Gazete kupürlerinden yararlanmaya yönelik olarak programların kazanım tablolarında konu ile ilgili ilişkilendirmeler yapılmıştır. Bu ilişkilendirmeler açıklamalar sütununda yer almıştır. İlişkilendirilen kazanımların sınırları içinde kalınarak ilgili gazete kupürlerinin, fotokopilerinin ya da gazetenin sanal ortamda (internet) sınıfa getirilip öğrenme öğretme sürecinde kullanılması öngörülmektedir. Güncel olaylarla ilişkilendirilerek kazanımlara ulaşılması hedeflenmiştir (MEB, 2004; MEB, 2005). Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programında ise, öğrencilere güncel konu ve olayların incelenmesi konusunda pek çok fırsat sunulmaktadır. Başka bir deyişle, okullarda öğrencilere sosyal bilgiler programları önemli olan güncel konular hakkında araştırma yapma ve bilinçli yargılarda bulunma konusunda fırsatlar sağlamalıdır. Programa göre öğrencilerde güncel konu ve olaylara karşı ilgi oluşturulmalı, onların bu konularla ilgili bilgi ve anlayışları geliştirilmelidir (Ministry of Education, 1997).

Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanılabilmesi için sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları eğitim sürecinde güncel olayların derslerde kullanımına ilişkin olumlu bir düşünce geliştirmiş olmaları oldukça önem taşımaktadır. Bu düşünceden hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olaylar ve derste kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Bu çalışmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olaylar ve derste kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Güncel olaylar” ifadesinden ne anladıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları takip edip etmemeye ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanılıp kullanılmamasına ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında derslerinde güncel olayları kullanıp kullanmamaya ve kullanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında “Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi” anabilim dalında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya 45’i bayan, 27’si erkek olmak üzere toplam 72 öğretmen adayı katılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini almak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen *açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu* kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanan veriler *içerik analizi yöntemi* ile analiz edilmiştir.

Verileri anlamlı bölümlere indirgeme ve bölümlere isim verme, kodları geniş kategoriler veya temalar altında birleştirme ve veri grafiklerinde, tablolarda ve çizelgelerde karşılaştırmalar yapma, sunma nitel veri analizinin temel unsurlarını oluşturmaktadır (Creswell, 2013). İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak temel amacı oluşturmaktadır. Verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarma çabası da var olmaktadır. Toplanan verileri önce kavramsallaştırmak daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlemek ve temaları saptamak gerekmektedir. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Dört aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu araştırmada verilerin analizine başlamadan önce her öğrencinin anket formu incelenmiş ve formlar numaralandırılmıştır (Ö1,Ö2,Ö3...). İkinci aşamada elde edilen veriler kodlanmıştır. İkinci aşamada elde edilen veriler kodlanmıştır. Veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlar arası uyum düzeyinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra kodlanan verileri belli kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur. Araştırmada güvenilirliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve bu temalarla ilgili anket formlarından yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir.

1. Güncel Olaylara Yüklenen Anlamlar: Dünyayı ve Ülkemizi Etkileyen; Toplumunu İlgilendiren; Yaşadığımız, İçinde Bulduğumuz Anda veya Yakın Zamanda Gündemde Olan Gelişme ve Durumlar

Güncel olaylar kavramı öğretmen adayları için farklı anlamlar taşımaktadır. Özellikle güncel kelimesinden yola çıkarak yaşadığımız anda veya yakın bir zamanda gündemde olan olaylar olarak ifade ettikleri görülmektedir.

(Ö6): *“Yaşadığımız dönemde var olan toplumun büyük bir bölümünü ilgilendiren ve etkileyen medyada yankı bulan olaylardır.”*

(Ö8): *“İçinde bulunduğumuz zaman zarfında meydana gelen, toplumun tamamını ilgilendiren gündemde var olan durumlardır.”*

(Ö39): *“Dünyayı ya da ülkemizi etkileyen, yenisi yaşanınca bir önceki çok çabuk unutulmuş, haber bültenlerinde izlediğimiz gelişmelerdir.”*

(Ö57): *“Yakın zamanda gerçekleşmiş, toplumu ilgilendiren siyasi, kültürel ve toplumsal her türlü olaydır.”*

(Ö59): *“Yaşadığımız dönemde meydana gelen insan hayatını etkileyen olaylar dizisi diyebiliriz.”*

2. Güncel Olayları Takip Etmenin En Kolay, Hızlı ve Pratik Yolları: İnternet ve Televizyon

Öğretmen adayları güncel olayları takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Takip ederken daha çok internet ve televizyonu tercih etmektedirler. Bu araçlar sayesinde güncel olayları ve haberleri takip etmenin daha kolay, hızlı ve pratik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca zaman zaman gazete aldıkları ya da gazetelerin internet sitelerinden güncel olayları takip ettikleri de görülmektedir. Güncel olayları takip etmede radyoyu çok az kullandıklarını, bazen cep telefonlarının radyolarından faydalandıklarını açıklamışlardır.

(Ö12): *“Güncel olayları takip ediyorum. Özellikle internet gazeteciliğini tercih ediyorum. Çok hızlı bir şekilde aynı anda birden çok olayı veya olayları görebiliyor, izleyebiliyor ve takip edebiliyorum.”*

(Ö30): *“Televizyon ve internetten güncel olayları takip ederim. Çünkü televizyonda haber ajansları günlük olarak sıcak haberleri veriyorlar. İnternette ise hızlı bir şekilde bilgiler yayılıyor. Bazen gazeteden de takip ediyorum.”*

(Ö34): *“Ağırlıklı olarak televizyon ve internetten takip etmeye çalışırım. Sebebi ise şu anda en hızlı iletişim araçları internet ve televizyonun olması ve görsel olmalarıdır.”*

(Ö37): *“Dünyayı ve ülkemizi ilgilendiren güncel olayları takip edip, iyi ve donanımlı bir birey olmaya çalışıyorum. İnternet, televizyon ve gazete gibi araçlardan yararlanıyorum. İnterneti daha çok kullanma gerekçem hızlı olması.”*

(Ö41): *“Televizyon ve internet aracılığıyla güncel olayları takip etmeye çalışıyorum Zaman zaman gazete almayı da severim. Ancak televizyon ve internette ulaşım daha kolay ve pratik.”*

(Ö69): *“Radyo ve internetten güncel olayları takip ederim. İmkânlarım nedeniyle bu araçları tercih ediyorum. Yurtta kalıyorum, televizyon yok. Gazete de alamıyorum. Cep telefonumun radyosundan bazen faydalanıyorum.”*

3. İç İçe Geçen ve Birbirini Tamamlayan İki Öge: Sosyal Bilgiler ve Güncel Olaylar

Öğretmen adaylarına göre; sosyal bilgiler birçok bilim dalını içeren, çok geniş bir alanı kapsayan, hayatla iç içe olan, hayata hazırlayan bir ders olduğu için güncel olaylarla iç içedir. Bu iki öge birbirini tamamlamaktadır. Bu nedenle daha çok bu derste güncel olaylar ele alınmalıdır.

(Ö2): *“Sosyal bilgiler hayat ve gelişmeler ile iç içe olmayı gerektirir. Güncel olaylar sosyal bilgiler dersinin özünü oluşturmaktadır.”*

(Ö7): *“Sosyal bilgiler tarih, coğrafya, sosyoloji, vatandaşlık, ekonomi, hukuk, siyaset ve felsefe gibi doğrudan insanı ve toplumu etkileyen bilimlere kapsamaktadır. Güncel olaylar da bireyi ve toplumu etkileyip, yön verdiği için kesinlikle bu derste kullanılmalıdır.”*

(Ö12): *“Sosyal bilgiler dersinin işlenmesi söz konusu olunca güncellikten yoksun bir düşünce asla var olmamalıdır. Sosyal bilgiler dersini alan bir öğrencinin çok geniş açılardan bakabilmesi, sorgulama, araştırma-inceleme alışkanlığını kazanmış olması gerekir. Bu nedenle her gün farklı bir olayla zihin genişletilmelidir.”*

(Ö35): *“Sosyal bilgiler öğrenciyi hayata hazırlayan bir ders olduğu için güncel olaylardan ayrı düşünülemez. Bu nedenle kesinlikle derste kullanılmalıdır.”*

(Ö51): *“Günlük hayattan örneklerle işlenebilecek en elverişli ders sosyal bilgilerdir.”*

(Ö55): “Sosyal demek toplumla ilgili demek o yüzden toplumu ilgilendiren güncel olaylar sosyal bilgiler dersinde mutlaka kullanılmalıdır.”

(Ö67): “Sosyal bilgiler dersi diğer derslere göre daha günceldir. Yani güncel olaylarla mutlaka ilişkilendirilmelidir.”

4. Güncel Olayları Kullanmanın Sosyal Bilgiler Dersine Yapabileceği Katkıları: Dikkat Çekme, Pekiştirme, Somutlaştırma, Kalıcılık Sağlama ve Geçmiş ile Günümüz Arasında Bağ Kurma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğretmen olarak mesleğe başladıklarında derslerinde güncel olayları kullanmayı istedikleri görülmektedir. Özellikle dersin ilk 10 dakikasında bu olaylara yer vermeyi düşünmektedirler. Bu durumun sosyal bilgiler dersine olumlu yönde etki edeceğine inanmaktadırlar. Ayrıca dikkat çekme, pekiştirme, somutlaştırma, kalıcılık sağlama ve geçmiş ile günümüz arasında bağ kurma gibi katkılarının olacağını da düşünmektedirler.

(Ö3): “Eğer işlediğim konuyla ilgili bir durum, güncel bir olay yaşandıysa dikkat çekmek adına mutlaka kullanırım. Tarihte yaşanan bir gelişme ile bugün arasında bağlantı kurabilmem önemli benim için.”

(Ö6): “Öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanılabilecek en iyi yöntem bana göre. Bilgilerin kalıcı olmasını da sağlayacaktır.”

(Ö7): “Anlattığım tarihi bir olayı güncel olaylarla örnekleyerek çocukların o döneme kendilerini daha yakın hissetmelerini sağlarım. Bunu yaparken de öğrencilerimin geçmiş ile bugünü birlikte algılamalarını, diğer ülkeler ve bölgeler hakkında bilgi sahibi olmalarını amaçlarım.”

(Ö8): “Öğrencilerden araştırma yaparak ya da kitle iletişim araçlarını kullanarak gündemde var olan konuları inceleyerek gelmelerini isterim. Dersin ilk 10 dakikasını bu konuları değerlendirmek, çözüm yolları ve öneriler üretmek için ayırırım.”

(Ö19): “Dersi somutlaştırmak adına iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum.”

(Ö20): “Ders daha somut oluyor. Yaşamdan örneklerle teorik bilgileri uygulamaya dökmüş oluyoruz.”

(Ö57): “Ders işlerken güncel olaylardan örnekler verip hem öğrencilerin dikkati çekilmeli hem de konuyu pekiştirmeleri sağlanmalıdır.”

(Ö63): “Sosyal bilgiler soyut bir ders değil. İçeriğinde toplumsal sorunlar, günlük olaylar ve insan yaşamını etkileyen herşey var. Ayrıca öğrenciler öğrendiklerinin karşılığını hayatta görmeliler. Erken yaşta güncel olayları takip etme alışkanlığını kazanmaları da önem taşıyor.”

5. Derslerde Güncel Olayları Kullanırken Dikkat Edilecek Durumlar: Siyaset ve Siyasi Görüşten Uzak Durmak; Öğrenci Seviyesi ve Yaş Grubunu Gözönünde Bulundurmak

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, öğretmen olarak mesleğe başladıklarında derslerinde güncel olayları kullanacaklarını fakat bazı durumlara dikkat edeceklerini dile getirmişlerdir. Özellikle siyasi konulardan uzak durmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci seviyesini ve yaş grubunu da önemsemekte ve bunlara uygun bir şekilde güncel olayları derslerine dâhil etmek istemektedirler.

(Ö24): “Siyasi olaylarla ilgili konuları sınıfıma getirmem. Ancak diğer konularda örneğin bilim gibi konuları sınıfa getirip çocukların bilgi sahibi olmasını isterim.”

(Ö33): “Siyasi yönden öğrencileri yönlendirecek şeylere dikkat ederim, uzak dururum. Ayrıca olayın içeriği öğrenci seviyesi ve yaş grubuna uygun olmalıdır.”

(Ö41): “Siyasi görüş veya kendi görüşlerimi çocuklara empoze etmemeye gayret gösteririm.”

(Ö62): “Siyasi konularda dikkatli olmayı düşünüyorum.”

(Ö69): “Siyasi konulara girmeden güncel olayları kullanmayı düşünüyorum.”

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olaylar ve derste kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının güncel olaylar kavramına farklı anlamlar yükledikleri saptanmıştır. Özellikle “dünyayı ve ülkemizi etkileyen; toplumu ilgilendiren; yaşadığımız, içinde bulunduğumuz anda veya yakın zamanda gündemde olan gelişme ve durumlar” gibi tanımlamalar yaptıkları görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları güncel olayları takip etmektedirler ve takip ederken daha çok internet ve televizyonu tercih etmektedirler. Bu araçlar sayesinde güncel olayları ve haberleri takip etmenin daha kolay, hızlı ve pratik olduğunu belirtmişlerdir. Bazen gazete aldıkları ya da gazetelerin internet sitelerinden güncel olayları takip ettikleri de tespit edilmiştir. Radyoyu çok az kullandıkları, cep telefonlarının radyolarından faydalandıkları da görülmüştür. Devci ve Çengelci (2008), geleceğin öğretmenleri olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları analiz etmeleri, yorumlamaları ve değerlendirmeleri gerektiğini belirtmişler. Başka deyişle, medya okuryazarlığı becerilerini kazanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olaylar ve sosyal bilgiler dersine ilişkin bakış açıları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına göre birçok bilim dalını içeren, çok geniş bir alanı kapsayan, hayatla iç içe olan, bireyleri hayata hazırlayan sosyal bilgiler dersi ve güncel olaylar iç içedir ve birbirini tamamlamaktadır. Bu bağlamda daha çok bu derste güncel olaylar ele alınmalıdır.

Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları öğretmen olarak mesleğe başladıklarında derslerinde güncel olaylara yer vermek istemektedirler ve dersin ilk 10 dakikasında bu olaylara yer vermeyi düşünmektedirler. Böylece sosyal bilgiler dersine dikkat çekme, pekiştirme, somutlaştırma, kalıcılık sağlama ve geçmiş ile günümüz arasında bağ kurma gibi olumlu yönde katkıların olacağını da düşünmektedirler. Gürkan (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin % 70,5'i sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları sosyal bilgiler dersi sırasında konusuna göre en fazla ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %35,8'inin sosyal bilgiler dersi sırasında konusuna göre güncel olaylara 10-15 dakika süre ayırdıkları tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerde de öğretmenler benzer şekilde sosyal bilgiler dersi sırasında konusuna göre 10 dakika zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öne çıkan bulgulardan birisi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen olarak mesleğe başladıklarında derslerinde güncel olayları kullanacakları zaman dikkat edecekleri durumlardır. Siyaset ve siyasi görüşten uzak durmak; öğrenci seviyesi ve yaş grubunu gözönünde bulundurmak gibi konuları önemsedikleri ve dikkate aldıkları görülmüştür. Oysaki sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe ile birlikte siyaset bilimi konularını da içermektedir. Yani bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, hukuk ve *siyaset bilimi* gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan bir ilköğretim dersidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005)

Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan derslerden birisi de siyaset bilimine giriştir. Bu dersin içeriğinde "temel kavramlar, konusu, yöntemi, diğer bilim dallarıyla ilişkisi, siyasetin psikolojik, sosyal ve ekonomik temelleri, siyasal kurumlar, iktidar ve devlet, siyasal sistem ve rejimler, siyasal katılım, siyasal partiler, baskı ve çıkar grupları, kamuoyu, propaganda" gibi başlıklar yer almaktadır (YÖK, 2007). Kısacası siyaset bilimi sosyal bilgilerin ayrılmaz bir parçasıdır.

Gedik (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre; ilköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinin en önemli gördükleri güncel konuların başında siyasi konular, gündemdeki kişilerden en önemli gördükleri kişilerin başında da siyasetçiler gelmektedir. Baltacı ve Uysal (2012) ise; Türkiye'de okullarda okutulan derslerden biri olan sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin siyasal kültürü öğrenmesinde büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersinde siyasi konulara yer vermek önem taşımaktadır ancak bu araştırmada bazı katılımcıların da ifade ettiği gibi öğretmenlerin kendi siyasi düşüncelerini öğrencilere empoze etmemeleri, onları yönlendirmeden siyasi konulara yer vermeleri gerekmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle şu öneriler getirilebilir: Güncel olayların derste kullanımının önemi konusunun yanında güncel olayların derslerde nasıl kullanılacağı konusunda da öğretmen adayları bilgilendirilmeli bu konu derslerde daha detaylı ele alınmalıdır. Özellikle siyasi konularda güncel olayların derslerde nasıl ele alınacağıyla ilgili bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde siyasi güncel olaylara da yer verilmeli ancak tarafsızlık ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Baltacı, C & Tuna Uysal, M. (2012). Türkiye’de Bir Siyasal Sosyalleşme Aracı Olarak Ders Materyali: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Üzerine Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 177-194.
- Bayır, Ö. G. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2013). Veri Analizi ve Sunumu. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* içinde (s.179-213). Ankara: Siyasal.
- Deveci, H. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 417-451.
- Deveci, H. & Arın, D. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Deveci, H. & Çengelci, T. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 25-43.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım.
- Gedik, H. (2008). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gedik, H. (2010). Güncel Olayların İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımı Ve Öğrenci Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 97-118.
- Gürkan, B. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar: İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olayları Ele Alış Biçimlerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Haas, M. E. & Laughlin, M. A. (2000). *Teaching Current Events: Its Status in Social Studies Today* (ERIC ED 440899).
- MEB (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 4-5. Sınıflar. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72> adresinden 25.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 6-7. Sınıflar. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72> adresinden 25.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Ministry Of Education (1997). *Social Studies/ In The New Zealand Curriculum*. Wellington: Learning.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRr/10279/49875 adresinden 20.05.2016 erişilmiştir.

8. SINIF T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE HARİTA ÜZERİNDE OYNANAN KUTU OYUNLARI KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Bilal BAYRAM* - Sultan BAYSAN**

ÖZET

Günümüzde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenme üzerindeki önemi hakkında birçok çalışma vardır. Bunların yanında farklı materyallerin öğretim sürecinde kullanımı da önem taşımaktadır. Bu araştırma, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunlarına yönelik öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir öğrenme ortamı oluşturulmasında kuralları önceden belirlenmiş ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış kutu oyunlarının etkili ve eğlenceli bir materyal olabileceğine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında bir devlet okulundaki 8. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci oluşturmaktadır. Öncelikle eğitim ya da eğlence amaçlı kullanılan birçok oyun incelenmiştir. Daha sonra kazanımlar ve ders kitabı doğrultusunda hazırlanan kutu oyunu son halini alarak 8. sınıf öğrencilerine oynatılmıştır. Hazırlanan kutu oyunu, Atatürk'ün doğum yeri olan Selanik'ten Kurtuluş Savaşı'nın başladığı yere kadar olan olayları sıralayan bir harita içermekte ve bu oyunda öğrencilere haritada gösterilen yolda meydana gelen olaylarla ilgili soruları cevaplaması istenmektedir. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Oynanan kutu oyunlarından sonra katılımcıların görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanan öğrencilerin kutu oyunları hakkındaki düşünceleri öğrenilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Çalışma sonunda haritalı kutu oyununun öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Oyun aynı zamanda öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamıştır. Böylelikle öğrencilerin dikkati oyunlar aracılığıyla konulara çekilerek güdülenmişlik seviyeleri artmıştır. Oyunlar öğrencilerde hoşgörü, özgüven, işbirliği gibi kavramların gelişmesine de katkıda bulunmuştur. Sonuç olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Sosyal Bilgiler derslerinde birçok beceri ve kazanıma hizmet edebilecek olan harita üzerinde oynanan eğitici kutu oyunları, farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulan bu derslerde alternatif bir materyal olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitici Kutu Oyunları, İnkılap Tarihi Öğretimi.

* MEB Uzman Öğretmen, bilal_brm@hotmail.com

**Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, Aydın, sbaysan@adu.edu.tr

STUDENT VIEWS ABOUT THE USAGE OF EDUCATIONAL MAPPED BOARD GAMES IN THE 8TH GRADE HISTORY OF REVOLUTION AND KEMALISM LESSONS

ABSTRACT

There are many studies about the importance of different teaching methods and techniques on learning process today. Besides the use of different materials in the teaching process is also important. This research was conducted to reveal 8th grade students' views about the use of educational/mapped board games in the Revolution History and Kemalism lessons. In this study, it was also aimed at drawing attention to the educational mapped board games that were prepared in accordance with the targeted achievements given by the Ministry of Education as an effective and entertaining material in a learning environment that had predetermined rules and the students were responsible of their learning. First, a number of board games used for entertainment or training purposes were examined. Then, the 8th grade students played the final version of the board game that was prepared with consideration to the achievements and directives. The board game included a map of Atatürk's way from his birthplace Selanik to Samsun where the War of Independence for Turkey had been started. The students were asked what happened on the way which was in chronological order. The study was prepared by the qualitative research methods. A semi-structured interview form was applied to 15 participants in order to learn their thoughts about the mapped board game and its effects. The obtained data were interpreted by content analysis. According to the data the board game increased students' interests towards the lesson. It also provided a fun learning environment for students. Thus, motivation levels of the students increased by drawing their attention to the subjects. The game also contributed to the development and enthusiasm of the students' tolerance, self-confidence, and cooperation. In conclusion, educational mapped board games can be used as an alternative material in Revolution History and Kemalism and Social Studies lectures that need different teaching techniques and materials rather than conventional methods.

Key words: Educational Mapped Board Games, Teaching Revolution History.

1. GİRİŞ

Özellikle okul öğrenmelerinde, öğrencinin öğrenme güdüsü çok önemlidir. Öğrenme güdüsü öğrencinin dikkatine ve çabasına komuta eder. Onun dikkatini öğrenilecek davranışın öğelerine yöneltir. Kısacası öğrenme güdüsü, bireyi öğrenme amacıyla harekete geçiren güçtür (Özçelik, 1998: 107). Çocuklar neyi öğrenmek isterlerse, onu öğrenirler. Bu nedenle güdülendikleri konuya seçici algı ve dikkat gösterirler (Selçuk, 2001: 226). Oyun ise öğrencinin dikkat ve algısının yönlendirilmesinde ve öğrenme güdüsünün konuya çekilmesinde kullanılabilir önemli bir araçtır.

Sınıf ortamında kullanılabilir eğitsel oyunlar düşünüldüğünde sınıfın öğrenci mevcudu ve fiziksel imkanları açısından grup oyunları iyi bir seçenek olarak düşünülebilir. Grup oyunları içerisinde yaygın olarak kullanılan türlerden biri de bir zemin etrafında çeşitli kural ve materyallerle oynanan “masa oyunları”dır. Çalışmada kullanılan materyal masa oyunları kategorisine giren bir kutu oyunudur. Hinebaugh (2009: 9), kutu oyunlarının da içinde bulunduğu masa oyunlarının amacının sadece eğlendirmek olmadığını, entelektüel etkileşime ilham kaynağı olup öğrencilerinin stratejik ve taktik becerilerinin de gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Kutu oyunlarının tercih edilmesinin nedenlerinden biri de bu oyunların, akıl yürütme, geribildirim, pekiştirici, ödül ve ipucu gibi öğretim hizmetinin temel öğelerini kullanabilmemize olanak sağlamasıdır. Ayrıca bu oyunlarda çocuk oyun içerisinde sürekli olarak oyunun kurallarını, rakip oyuncuların durumlarını ve kendi yeteneklerini mukayese etme durumundadır. Çocuğun oyun içerisinde girmiş olduğu bu zihinsel çalışma, onun doğru olarak algılama, yorumlama, değerlendirme ve karar verme gibi zihinsel yeteneklerinin gelişmesini de sağlar (MEGEP, 2007: 32). “Yorumlama, değerlendirme ve karar verme” kazanımlarının tarih dersinin hedefleri ile olan ilişkisi göz önüne alındığında, haritalı oyunların tarih öğretiminde kullanılmasının bu kazanımlara da hizmet edebileceği sonucuna varılabilir. Ülkemizde ilgili derslerde harita ve materyal kullanımına yönelik birçok çalışmada haritaların daha işlevsel bir şekilde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılması bu tespitle benzerlik göstermektedir. (Arslan, 2008; Kaya, 2014; Koç, 2013; Tüzün, 2008; Yurteri, 2012).

Demirel’e göre (2015: 3) tarihin bir ezber değil, düşünce dersi olması gerekir. Bu durum çok disiplinli Sosyal Bilgiler dersi için de geçerlidir. Ayrıca tarihin öğretim şekli, öğrencilerin düşünmeyi ne kadar iyi öğrendikleri ve ne hakkında düşündükleri ile çok fazla ilgilidir. Özellikle soyut düşünme becerisi gerektiren derslerde öğrenmeyi kolaylaştırmak için konuyu somutlaştırabilecek materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bircan ve Safran’a göre (2013: 462) tarih öğretiminde görselliğin önemi ve görsel materyallerin öğrencilerin öğrenmelerine faydası dikkate değer bir hal almaktadır. Bu çalışmayla tarih konularının öğretiminde kullanılan başlıca materyallerden biri olan haritaların kullanımına yönelik farklı bir uygulama yapılmıştır. Oyun kavramının öğrenciler ve öğrenmeler üzerindeki gücü dikkate alınarak hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında eğitici materyallerle desteklenmiş bir oyun ortamının etkililiği öğrenci görüşlerine başvurularak incelenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünyada tarih dersinin genel amaçları incelendiği zaman bu dersin, etkin, üretken, yaratıcı, problem çözen, demokrasi ve insan haklarına saygılı, hoşgörülü, ortak çalışabilme becerileri gelişmiş, geçmişini ve kültürünü bilen bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir (Demircioğlu, 2014: 5). Tarih derslerinin Türkiye’de de benzer amaçlara sahip olmasına rağmen öğrencilerimizin, “büyük bir milletin evlatları” olduklarını anlamaları için kullandığımız yöntemler “milletler ailesi içerisindeki onurlu geçmişimizi” çeşitli savaş ve tarihlerden oluşan kronolojik bir bilgi yığınına çevirmektedir. Amerika, Rusya, İngiltere, Almanya ve Japonya gibi birçok ülke harita üzerinde oynanan çeşitli kutu oyunlarını tarihlerini anlatma ve halkın milli duygularını güçlendirme amaçlı kullanmaktadır. Tüm dünyada oynanan bu tür isim yapmış oyunların ortak noktası, çoğunun Osmanlı Devleti’nin merkezinde olduğu I. Dünya Savaşı’nı konu edinmeleridir. Bu oyunlar sayesinde kaybettikleri savaşları bile destansı bir şekilde kendi kahramanlıklarıyla işleyebilen bu ülkelerle Türkiye’yi karşılaştırdığımızda ülke tarihini anlatma konusunda tarih ve savaş isimlerinin verilmesi ya da sadece yer-yön gösteren bir materyal olarak haritaların kullanılması dışında yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Oyun, ilköğretim ve ortaokul çağındaki öğrenciler için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Oyuna duyulan bu hassasiyet, öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırmada kullanılacak birçok etkinlik ve materyalin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Konulara ve amaçlara göre çeşitli eğitsel oyunlarla zenginleştirilen sınıf ortamı ve dersler, öğrenciler açısından daha eğlenceli görülebilirken öğrencilerin derslere karşı daha olumlu düşünceler edinmesini de sağlayabilir. Bircan ve Safran (2013: 471), “Tarih Öğretiminde Haritaların Kullanımı ve Önemi” isimli çalışmalarında haritalı oyunlar hazırlanmalı ve sınıfta uygulanmalıdır sonucuna ulaşmışlardır. Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde materyal kullanıma yönelik birçok çalışmada da harita ve küre benzeri araçlar dışında yeni materyallerin tasarlanması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır.

1.2. Kutu Oyunları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de kutu oyunlarının İnkılap Tarihi ya da Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanımı ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak farklı derslerle ilgili kutu ya da masa oyunları kategorisine alabileceğimiz bazı çalışmalar bulunmaktadır.

Türkiye’de bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar arasında, Sazak (2011) “İlköğretim İkinci Kademe 7. sınıf Müzik Dersi Öğretiminde Kullanılmak Üzere Geliştirilen “Müzik Yolu Masa Oyunu”nun Uzman Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu tezinde, masa oyunlarının müzik dersinde eğitici bir materyal olarak kullanılabilirliği üzerinde durmuştur. Cengiz (2008) “Masa oyunlarında görsel-içerik ilişkisi ve uygulama çalışması” isimli yüksek lisans tezinde geçmişten günümüze kullanılan masa oyunları üzerinde durmuştur. Bu çalışma masa oyunlarının eğitici yanından çok oyunların tarihi gelişimine dikkat çekmiştir. Yine de bu çalışmada masa oyunları ile ilgili birçok teorik bilgi yer almaktadır. Çulhaoğlu (2011) “Kaynaştırma Uygulanan Okul Öncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların, Down Sendromlu öğrencileri oyuna çağırma olarak nitelendirilen “Sosyal Davet” çağrısına Down Sendromlu öğrencilerin en çok manipülatif oyunlar ve “masa oyunları” oynanırken cevap verdiğini gözlemlemiştir. Ören ve Avcı, (2004). “Eğitimsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi “Güneş Sistemi ve Gezegenler” Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi” isimli çalışmalarında kullandıkları oyunlar kutu oyunları kategorisine alabileceğimiz çeşitli kart ve masa oyunlarından oluşmaktadır. Araştırmada öntest- sontest deneysel desen modeli kullanılmıştır. Çalışma verilerine göre oyunlarla öğretimin yapıldığı deney grubunun akademik başarısı kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Treher (2011), “Learning with Board Games” isimli çalışmalarında, masa oyunlarının yaygın olarak on yıldır aile ortamlarında kullanılmasına rağmen eğitim hizmetlerinde bu oyunlara yeterince yer verilmediği belirtilmiştir. İnteraktif eğitim yöntemlerinin yanında masa oyunlarının da yaygınlaştırılması gerektiğinin altını çizen çalışmalarında masa oyunlarının eğitimde kullanılması ile ilgili çeşitli örnekler bulunmaktadır. Hinebaugh (2009), “A Board Game Education” isimli çalışmada masa oyunlarının eğitimde kullanılmasının öğrencilerin sosyal gelişimlerine, iletişim becerilerine, dil gelişimlerine ve akademik başarılarına değerli katkılarda bulunacağını belirtmiştir. Dünyada isim yapmış belli başlı kutu oyunlarının da incelendiği bu çalışmada, bu oyunlarının derslerde kullanılmasının öğrencilerin müzakere, dikkat ve motivasyon gibi çeşitli becerilerini de geliştirebileceği üzerinde durulmuştur. Rosenfeld, (2006), “The Benefits of Board Games “ isimli çalışmada masa oyunlarının faydalarına değinirken çocuklarımız ile birlikte iyi vakit geçirmek ve onları dinlemek için bu oyunların kolay ve mükemmel bir yol olduğunu belirtmiştir. Ayrıca masa oyunlarının öğrenme fırsatları bakımından zengin, rekabetçi dürtüleri harekete geçiren, birçok beceriyi kazandırabilecek keyifli ve telaşsız bir zaman geçirme aracı olduğunu vurgulamıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenebileceği ve kendilerinden beklenen kazanımları kendilerinin inşa edebileceği bir ortamın oluşturulabilmesinde harita üzerinde oynanan kutu oyunlarının etkili bir materyal olarak kullanılabilirliği öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, oyunla dersin birleştirilebileceği bir eğitim materyali olarak haritalı kutu oyunlarının kullanılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiye bulunacağını göstermektedir. Haritalı kutu oyunları, öğrencilerin bu derslere karşı olan tutumlarının, dikkat ve güdülenmişlik düzeylerinin geliştirilmesinde etkili bir ders materyali olarak kullanılabilir. Ayrıca kutu oyunları geliştirilerek, atlas, duvar haritası ve küre benzeri belirli kalıplara sıkışmış ders materyallerine de zenginlik katabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada öğrencilerin harita üzerinde oynanan kutu oyunlarına yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2012:166).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu olarak araştırmacının görev yaptığı Ödemiş Çaylı Ortaokulunda 15 öğrenciden oluşan 8/A sınıfı seçilmiştir (Şekil 1).

2.3. Çalışma Materyali

Araştırma materyali olarak harita üzerinde oynanan, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 1. ve 2. Ünitelerini kapsayacak şekilde Selanik'ten başlayıp Atatürk'ün Samsun'a çıkışına kadar gerçekleşen olayları konu alan (SOSTAR) kutu oyunu kullanılmıştır (Şekil 2 ve 3). Sözü edilen kutu oyunu öğrenilen bilgiyi pekiştirme ve yeni bilgilerle yapılandırma amaçlı olup satranç, dama vb. zeka oyunları bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.



Şekil 1. Oyun ortamı



Şekil 2 ve 3: SOSTAR kutu oyunu kapağı ve oyun güzergahı

Oyun, ders kitapları ve kazanımlar doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan kutu oyunlarının geliştirilmesiyle hazırlanmıştır. Birçok kutu oyunu incelenmiş ve bu oyunların tarih öğretimine hizmet edebilecek özellikleri dersin içeriğine uygun hale getirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından oyunla ilgili özgün uygulama ve kurullarla da materyal zenginleştirilmiştir. Oyunda kullanılan soru, çalışma metinleri, harita ve güzergah uzman görüşleri ve çeşitli incelemeler sonucunda geliştirilmiştir. Son halini alan oyun bilgisayar ortamına aktarılarak çalışma grubuna oynatılmak üzere basılmıştır. Oyun, 5'erli 3 gruba ayrılan öğrencilere oynatılmış, yukarıda belirtilen 2 ünitedeki konuların pekişmesi sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kutu oyunu kullanımına yönelik öğrenci görüşleri öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular içerisinde uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılan altı tanesi seçilmiştir. Aşağıdaki sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmanın sonunda 15 öğrenciden oluşan gruba uygulanarak içerik analizi ile yorumlanmıştır.

1. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde oynadığınız kutu oyunları hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Oyunlar ders başarılarınıza nasıl etki etmiştir?
3. Kutu oyunlarının oynanması sırasında neler hissediyorsunuz?
4. Kutu oyunları ile işlenen dersin diğer yöntemlerle işlenen derse göre ne gibi farklılıkları var?
5. Sizce kutu oyunlarının olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?
6. Kutu oyunları ile ilgili yukarıdaki sorular için yazdıklarınız dışında söylemek istediğiniz bir şey var mı?

3. BULGULAR ve YORUM

Öğrencilerin yanıtları içerik analizi sonucunda çözümlenerek örnek cümle ve kelimeler kodlanarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1. Kutu Oyunu Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde oynadığınız kutu oyunları hakkında neler düşünüyorsunuz?	
İfadeler (Örnek Cümleler)	f
Eğlenceli	10
Yeni bilgiler öğrendim	9
Dersleri daha iyi anlıyorum	4
Eğitici	3
Konuları tekrar edici	3
Çok zevkli	2
Çok yararlı	2
Dersleri daha hızlı kavriyorum	1
Toplam cevap sayısı	34

Öğrencilere sorulan “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde oynadığınız kutu oyunları hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlarda, 15 öğrenciden 10’u oyunun “eğlenceli” olduğunu, 9’u “yeni bilgiler öğrendiğini” belirtmektedir. Öğrencilerden 4’ü ise oyunlar sayesinde “dersleri daha iyi anladığını” ifade etmiştir. Ayrıca 3’er öğrenci “oyunların konuları tekrar edici ve eğitici olduğunu” belirtmiştir. Öğrenciler tarafından sık tekrarlanmayan ifadelere baktığımızda diğer cevaplarla aynı doğrultuda oyunun eğitici ve eğlendirici yanlarına dikkat çekilmektedir. Çalışma grubunun kutu oyunları ile ilgili genel düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorulan bu soruya verilen yanıtlara baktığımızda öğrencilerin oyunlarla ilgili olumsuz bir izlenime sahip olmadıkları anlaşılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2. Kutu Oyunu Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kutu oyunları ders başarınızı nasıl etkilemiştir?	
İfadeler (Örnek Cümleler)	f
Başarım arttı	7
Konuları daha kolay öğreniyorum	5
Bilmediklerimi öğreniyorum	3
Oyundaki bilgileri unutmuyorum	3
Soru çözerken çok yardımcı oluyor	1
Ders çalışmış gibi oluyorum	1
Toplam cevap sayısı	20

Kutu oyunlarının öğrencilerin ders başarılarını nasıl etkilediği konusunda kendi düşüncelerini öğrenmek amacıyla öğrencilere ikinci olarak "Kutu oyunları ders başarınızı nasıl etkilemiştir?" sorusu yöneltilmiştir. Soruya, 7 öğrenci oyunların "başarısının arttığı", 5 öğrenci "konuları daha kolay öğrenmelerine yardımcı olduğu", 3'er öğrenci de "bilmediği bazı bilgileri bu oyun sayesinde öğrendiği ve oyunda öğrendiği bilgilerin kalıcı olduğu" şeklinde ifade etmiştir. 1 öğrenci de "oyun esnasında ders çalışmış gibi oluyorum" demiştir (Tablo 2).

Tablo 3. Kutu Oyunu Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kutu oyunlarının oynanması sırasında neler hissediyorsunuz?	
İfadeler (Örnek Cümleler)	f
Kendimi mutlu hissediyorum	9
Heyecanlanıyorum	7
Sonucu merak ediyorum	5
Kazanma hırsı yaşıyorum	5
Yenilme korkusu yaşıyorum	3
Kendime güvenim artıyor	1
Toplam cevap sayısı	30

Öğrencilerin oyun esnasındaki duygularını anlamak amacıyla üçüncü olarak "Kutu oyunlarının oynanması sırasında neler hissediyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden 9'u oyun sırasında "kendini mutlu hissettiğini", 7'si "heyecanlandığını", 5 öğrenci "kazanma hırsı yaşadığını", 5 öğrenci "oyunu kimin kazanacağını merak ettiğini", 3 öğrenci "yenilmekten korktuğunu", 1 öğrenci de oyun sırasında "kendine olan güveninin arttığını" ifade etmiştir (Tablo 3).

Tablo 4. Kutu Oyunu Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kutu oyunları ile işlenen dersin diğer yöntemlerle işlenen derse göre ne gibi farklılıkları var?	
İfadeler (Örnek Cümleler)	f
Daha fazla bilgi öğreniyorum	8
Daha eğlenceli	7
Diğer yöntemler sıkıcı olabiliyor	6
Kutu oyunlarında sıkılmıyorum	4
Daha çok çaba harcıyorum	3
Derse karşı daha istekli oluyorum	2
Daha çok etkinlik var	2
Toplam cevap sayısı	32

Öğrencilere dördüncü olarak “Kutu oyunları ile işlenen dersin diğer yöntemlerle işlenen derse göre ne gibi farklılıkları var?” sorusu sorulmuştur. 8 öğrenci diğer yöntemlere göre kısa zamanda “daha fazla bilgi öğrendiğini”, 7 öğrenci diğer yöntemlerden “daha zevkli” olduğunu, 6 öğrenci “diğer yöntemlerin sıkıcı olabildiğini”, 4 öğrenci kutu oyunu oynarken “hiç sıkılmadığını”, 3 öğrenci kutu oyunlarının kullanıldığı derste “daha istekli olduğunu”, 2 öğrenci kutu oyunlarında “daha fazla çaba harcadığını”, 2 öğrenci “daha çok etkinlik olduğunu” vurgulamıştır. Verilen yanıtlara baktığımızda diğer öğrenciler kutu oyunları kullanılan dersi diğer yöntemlere göre hem daha eğlenceli hem de daha öğretici olarak görmekte-dirler. Ayrıca diğer yöntemlerin bazen sıkıcı olabildiği ancak kutu oyunlarında sıkılmadıklarını ve daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 5. Kutu Oyunu Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Sizce kutu oyunlarının olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?	
İfadeler (Örnek Cümleler)	f
Olumlu	
Eğitici	6
Bilgiler kalıcı oluyor	6
Eğlenceli	5
Konuları daha kolay kavriyorum	4
Çok fazla bilgi öğreniyorum	1
Birlik ve beraberlik sağlıyor	1
Dostluklar oluşturuyor	1
İletişim sağlıyor	1
Toplam cevap sayısı	25
Olumsuz	
Olumsuz yönü yok	6
Soruları bilemediğimde ve yenildiğimde üzülüyorum/sıkılıyorum	5
Zaman yetmiyor	4
Gürültü fazla olabiliyor	1
Bazen haksızlık oluyor	1
Tartışma çıkabiliyor	1
Toplam cevap sayısı	18

Kutu oyununun öğrenciler tarafından eksik ya da kusurlu bulunabilecek özelliklerinin belirlenmesi için öğrencilere beşinci olarak “Sizce kutu oyunlarının olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Oyunun olumlu yanı olarak öğrencilerden 6’sı “eğitici”, 6’sı “bilgilerin kalıcı olması”, 5’i “eğlenceli” cevaplarının yanında; 1’er öğrenci “dostluklar oluşturuyor”, “birlik ve beraberlik sağlıyor”, “iletişim sağlıyor” cevaplarını vermiştir (Tablo 5).

Öğrencilerden 6’sı oyunun herhangi bir olumsuz yönünün bulunmadığını belirtirken 5 öğrenci “soruları yanlış cevaplamaktan” ve “oyunu kazanamamaktan” dolayı üzüntü ve kaygı duyduğunu belirtmiştir. 4 öğrenci oyunun “zamanının yeterli olmadığını”, 1 öğrenci “gürültünün fazla olabildiğini”, 1 öğrenci “haksızlık olduğunu”, 1 öğrenci de “tartışma çıkabildiğini” belirtmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Kutu Oyunu Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kutu oyunları ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?	
İfadeler (Örnek Cümleler)	f
Tüm derslerde bu gibi oyunlar olmalı	4
Sürpriz yumurtalar çok eğlenceli	1
Şans metinlerinden birçok bilgi öğrendim	1
Çok başarılı ve çok sevilen bir oyun	1
Gerçekten çok başarılı bir fikir	1
Hep oynayabilirim	1
Toplam cevap sayısı	9

Son olarak öğrencilere sorulan “Kutu oyunları ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusuna öğrencilerden 4’ü bu ve benzeri oyunların tüm derslerde olması gerektiği cevabını vermiştir. 1’er öğrenci “şans metinlerinden birçok bilgi öğrendiğine” ve “sürpriz yumurtaların çok eğlenceli” bir materyal olduğuna dikkat çekmiştir. “çok başarılı-sevilen bir oyun”, “gerçekten çok başarılı bir fikir”, “hep oynayabilirim” gibi cevaplar da birer defa tekrarlanmıştır (Tablo 6).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunlarına yönelik öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada oyunun oynanması sırasında gözlemlenen davranışlar ve öğrencilerin gösterdikleri performans, oyunun son derece eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtların değerlendirilmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışma grubunda bulunan 15 öğrencinin görüşme formundaki “İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde oynadığınız kutu oyunları hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplarda “eğlenceli” (f10) ve “yeni bilgiler öğrendim” (f9) yanıtları dikkat çekicidir. Bu iki cevap öğrencilerin oyunlar sırasında eğlenirken bir taraftan da yeni bilgiler öğrendiğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin kutu oyunlarını sadece güzel vakit geçirdikleri bir eğlence aracı olarak görmediklerini aynı zamanda oyunlar sırasında bir öğrenme etkinliği içerisinde olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, tekrarlanan diğer cevaplarında da bu iki yanıtla aynı doğrultuda istedik davranışların gerçekleştiğini işaret etmiştir.

“1. Oyunlar ders başarılarınıza nasıl etki etmiştir?” sorusuna verilen cevaplarda öğrenciler kutu oyunları sayesinde ders başarılarının arttığını (f7) ve konuları daha kolay öğrenmeye başladıklarını (f5) belirtmiştir. Bu durum kutu oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunduğunu aynı zamanda diğer konuları öğrenmesi için gerekli olan hazır bulunuşluk seviyelerini arttırıp, öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi bulunduğunu göstermektedir.

“2. Kutu oyunlarının oynanması sırasında neler hissediyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlara göre öğrencilerin oyun sırasındaki duygu durumuna baktığımızda öğrenciler, merak, heyecan, hırs gibi öğrencinin güdülenmişlik seviyesini, dikkatini ve algılama düzeylerini olumlu yönde etkileyebilecek bir tutum içerisindeyler. Özellikle öğrencilerin en çok tekrarladığı “kendimi mutlu hissediyorum” (f9) cevabı, oyunlarla ilgili diğer sorulara verilen “ders başarıım arttı, daha kolay öğreniyorum, yeni bilgiler öğreniyorum” yanıtları kadar önemlidir.

“3. Kutu oyunları ile işlenen dersin diğer yöntemlerle işlenen derse göre ne gibi farklılıkları var?” sorusuna verilen yanıtlarda en çok tekrarlanan “daha fazla bilgi öğreniyorum (f8)” yanıtı öğrencilerin oyun sırasında sadece bildiklerinin sınanmadığı aynı zamanda yeni bilgiler de öğrendiğini göstermektedir. Öğrenciler oyun esnasında kendilerine ve arkadaşlarına sorulan soruların yanıtlarını öğrenirken şans metinleri adını verdiğimiz ders kitaplarından alınan metinlere çalışarak yeni bilgiler öğrenmiştir.

Birçok öğrenci tarafından farklı ortamlarda sıkıcı bir etkinlik olarak görülen bu “okuma-ders çalışma” etkinliği, oyunda öğrenciye avantaj sağlayan bir ödül olarak kullanılmıştır. Öğrenciler şans metninden kendilerine sorulacak olan soruyu bilerek üç basamak ilerleyebilmek için birkaç dakika içerisinde bu metinlere çalışmışlardır. Bu durum ders kitapları gibi öğrencilerin çok fazla ilgi göstermediği bazı materyalin “oyunlaştırılarak” öğrencilere sunulabileceğini göstermektedir. Aynı soruya verilen “daha eğlenceli” (f7) ve “diğer yöntemler sıkıcı olabiliyor” (f4) yanıtları da öğrencilerin kutu oyunları oynayarak geçirdikleri dersleri daha çok tercih ettikleri görüşünü ortaya koymuştur.

“4. Kutu oyunları ile işlenen dersin diğer yöntemlerle işlenen derse göre ne gibi farklılıkları var?” sorusuna verilen yanıtlarda en çok tekrarlanan “daha fazla bilgi öğreniyorum”, “daha eğlenceli”, “diğer yöntemler sıkıcı olabiliyor” cevapları oldukça dikkat çekicidir. bu durum, kutu oyunlarının etkili olabileceğini göstermektedir.

“5. Sizce kutu oyunlarının olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen olumsuz yanıtlardan “zaman yetmiyor” ifadesi oyunun finaline ulaşılmasının bir ders saatine yetişememesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmacı tarafından oyunun basamaklarının 40’a indirilmesiyle bu sorun çözülmüş, oyunun bir ders saatinde bitirilebilmesi sağlanmıştır. “Gürültü olabiliyor” cevabı gürültünün soru cevaplama, kendini ifade etme, eğlenme ve kazanma hırsı gibi eylemlerden kaynaklandığı için bir problem ya da olumsuz bir durum olarak görülmemiştir. “haksızlık olduğu” ve “tartışma olabiliyor” cevapları oyun kılavuzunun açık, net ve kolay anlaşılır bir şekilde, oyun esnasında yaşanabilecek problemlere cevap verebilecek bir nitelikte hazırlanması ve beliren ihtiyaçlara yönelik sürekli güncellenmesi nedeniyle oyundan kaynaklı olumsuzluklar olarak görülmemiştir.

John Dewey’e göre (2012: 113) tarih, ne sebep veya sonuçların bir yığını ve ne de olmuş olanın sade bir ifadesi olarak değil; kuvvetli ve hareket halinde bir şey olarak sunulmalıdır. Harekete geçirici dürtüler, yani motorlar meydana çıkarılmalıdır. Bu görüşten yola çıkarak, kullanılan kutu oyununda öğrencilerin “oyun sırasında neler hissediyorsunuz?” sorusuna verdikleri “heyecan, merak, yenilme korkusu ve mutluluk” gibi cevapları, John Dewey’in “harekete geçirici dürtüler” olarak adlandırdığı motorların oyun esnasında öğrencilerde oluşmaya başladığını göstermektedir. Sorulara verilen olumlu cevaplara baktığımızda önceki sorularda oyunların çeşitli yönleri ile ilgili öğretici, eğlendirici, kalıcı öğrenmeler sağlıyor gibi ifadeler tekrar edilmiştir. Bu ifadelerin yanında özellikle beraberlik, dostluk ve iletişim sağlıyor yanıtları oyunun sosyal yönüne de dikkat çekmektedir. Oyun dışında bir araya gelmeyen birçok öğrenci oyunların oynanması sırasında iletişime geçmekle birlikte kendilerini ifade edebilecekleri sosyal bir alan da elde etmişlerdir.

“6. Kutu oyunları ile ilgili yukarıda yazdıklarınız dışında söylemek istediğiniz bir şey var mı?” sorusuna verilen yanıtlar içerisinde en çok tekrarlanan “tüm derslerde bu gibi oyunlar olmalı (f4)” ifadesi diğer derslerde de kutu oyunlarına benzer çalışmaların öğrenciler açısından faydalı olabileceğini göstermektedir.

Araştırma, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, oyunla dersin birleştirilebileceği bir eğitim materyali olarak haritalı kutu oyunlarının kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik bakış açlarına olumlu etkide bulunacağını göstermektedir. Bu nedenle harita üzerinde oynanan kutu oyunları, öğrencilerin tarihi konu olan derslere yönelik tutumlarının, dikkat ve güdülenmişlik düzeylerinin geliştirilmesinde alternatif bir ders materyali olarak kullanılmalıdır. Ayrıca kutu oyunlarının geliştirilmesi atlas, duvar haritası ve küre benzeri belirli kalıplara sıkışmış ders materyallerine de zenginlik katacaktır. Bircan ve Safran’ın (2013: 464) çalışmalarındaki, “haritalı tarih öğretim etkinliklerinin tasarlanarak uygulanması, öğrencilerin mekânı algılama becerilerinin gelişmesine ve dolayısıyla tarihi anlama ve yorumlamalarına katkı sağlayacaktır” tespitleri, haritaların oyun zemini olarak kullanılabilirdiği kutu oyunlarının bu derslerde bahsedilen becerilerin gelişmesine katkı sunacağını işaret etmektedir. Aynı zamanda oyunların harita üzerinde kronolojik bir güzergahta oynanmasının tarih derslerinde yer ve zaman kavramlarını daha somut bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Tarih derslerinde, “...haritalı çalışmaların, oyunların kullanımı öğrencilerde sadece mekânı algılama becerisini geliştirmekle kalmayacak aynı zamanda tarih derslerine yönelik ilginin artmasını da

sağlayacak ve tarih dersleriyle ilgili zihinlerde oluşan önyargıların aşılmasına yardımcı olacaktır” (Bircan ve Safran (2013: 465).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda oyuna getirilen eleştirilerden “çok fazla gürültünün olması” yanıtı aynı sınıf içerisinde beşer kişilik üç grubun aynı anda oyun oynamasından kaynaklanmaktadır. Satranç, mangala, dama vb. oyunlardan ayrı tutulan ve kutu oyunları olarak adlandırılan bu tip oyunları, doğası gereği sessiz bir şekilde oynamak mümkün değildir. Çalışmada kullanılan kutu oyununun içerisinde öğrencilerin aktif olduğu birçok uyarıcının bulunması nedeniyle ortaya çıkan enerji gürültü olarak nitelendirilebilmektedir. Ancak öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen bilgiler ışığında öğrenciler kutu oyunları oynanarak işlenen dersleri, eğitsel açıdan hiç ses çıkmayan derslerden daha verimli bir sınıf ortamı olarak görmektedirler.

Bu çalışmanın ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kutu oyunları ile geliştirilebilecek; “harita okuma, mekânsal biliş, iletişim, sosyal katılım, zaman ve kronoloji algılama, değişim ve sürekliliği algılama” gibi beceriler araştırılabilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde bulunan öğretim materyalleri bölümü, alternatif materyallerle ilgili ar-ge çalışmaları yaparak bu materyalleri öğrencilerin hizmetine sunabilir.
3. Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Fen ve Teknoloji, Türkçe, İngilizce ve Matematik derslerine yönelik kutu oyunları kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin özgün materyallerini paylaşabilecekleri ve desteklenebilecekleri organizasyonlar çoğaltılabilir.
5. Bu çalışmanın başlangıcında olduğu gibi kutu oyunları öğrencilerle birlikte hazırlanarak öğrencilerin sürece dahil edilmesi sağlanabilir.
6. Kutu oyunları aracılığıyla öğrencilerde birlikte yaşama, hoşgörü, farklılıklara saygı gibi kavramlar geliştirilebilir.
7. Kalabalık sınıflarda kutu oyunları oynatılırken okul bahçesi başta olmak üzere geniş mekanlar tercih edilebilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, Ö. (2008). İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerine Etkisi.
- Bircan Ş.B. ve Safran, M. (2013). Tarih Öğretiminde Haritaların Önemi ve Kullanımı. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. C 14. (461-476).
- Demircioğlu, İ.H. (2014). Tarih Öğretimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. İ.H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.). Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (1-12). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. (21.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. (2012). Eğitim Klasikleri Dizisi-1-Okul ve Tolum. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülüm, K. ve Ulusoy, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. Ahi Evran Üniversitesi E. F. Dergisi. C 10. S:2. (85-99).
- Hinebaugh, J. P. (2009). A Board Game Education. New York: Rowman & Littlefi Yayınları.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (23. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, R. (2014). Tarih Derslerinde Alternatif Materyal Kullanımı."Koç (2013): Harita Beceri Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Üzerine Bir İnceleme.
- Koç, H. (2013). Harita Beceri Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Üzerine Bir İnceleme.
- MEGEP. (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Albümü. Ankara: MEB.
- Özçelik, D.A. (1998-8). Eğitim Programları ve Öğretim (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Selçuk, Z. (2001). Gelişim ve Öğrenme (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Treher, E. (2011). Learning with Board Game: Play for Performance, Tools for Learning and Retention, The Learning Key, Inc. www.thelearningkey.com www.destinagames.com.
- Tüzün, H. (2008). İlköğretim 8.Sınıf Tc İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Ders Kitabında (Meb Yayınları) Atatürkçülük Bölümünün Görsel Materyallerle Öğretilmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Yurteri, H. (2012). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Materyal Kullanımı.

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAZANIMLARINDA DEMOKRASİ, İNSAN HAKLARI VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL VE YANSITICI DÜŞÜNCE DESTEKLİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN KULLANILMASI*

Murat TEKİRÖĞLU**

Eğitim sisteminde öğretici açısından kavram öğretimi ve öğrenci açısından da kavram öğrenimi önemli unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramların öğrenciler açısından düzgün, anlamına uygun olarak öğrenilmesi, ilgili konunun daha iyi anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Sosyal Bilgiler Programı'nın alanı geniş olduğu için, kavram çeşitliliği bakımından da zenginlik göstermektedir. Özellikle demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık ile ilgili kavramların öğretimi ve öğreniminde zorluklar yaşanmaktadır. Öğrenciler bu kavramları kitle iletişim araçlarında sık sık duymakta, fakat bu kavramlara anlam yükleme de sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu çalışmanın amacı özellikle bu kavramların öğretiminde eleştirel ve yansıtıcı düşünme destekli öğretim etkinlikleri kullanılarak, kavramların öğreniminde farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışmada gerçek deneme modellerinden ön test - son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın, çalışma gurubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir Karabağlar İlçesindeki Eserkent Ortaokulda eğitim-öğretim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın örnekleme ise, adı geçen okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerden akademik başarı düzeyleri birbirine yakın öğrenciler arasından random atamayla oluşturulan 30 kişiden oluşan deney grubu ile 30 kişiden oluşan kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Çalışma sonuçları deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları birbirleriyle ve aynı zamanda karşılıklı olarak analiz edilmiştir. Analiz işleminde SPSS 23 kullanılmıştır. Çalışma verileri normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden Paired Samples t testi ve Independent Sample t testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehinde anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kavramlar: Sosyal Bilgiler, Demokrasi, İnsan Hakları, Vatandaşlık, Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme.

ADOPTING CRITICAL AND REFLECTIVE THINKING INSTRUCTIONAL ACTIVITIES IN 7TH GRADE SOCIAL STUDIES' ATTAINMENTS RELATED TO DEMOCRACY, HUMAN RIGHTS AND CITIZENSHIP CONCEPTS

Teaching concepts and concept learning by students are considered to be fundamental elements of an educational curriculum. Concept acquisition is important for students in order to comprehend a course subject. Social studies instructional program has wideness in terms of concept variety. Particularly, concepts that are related to democracy, human rights and citizenship embody some challenges. Students hear these concepts on mass media frequently. But they have problem on ascribing a meaning to these concepts. The purpose of this study to investigate effect of critical and reflective instructional activities on learning these concepts. Pretest-posttest of true-experimental model was applied as a research design. The study group was composed of 7th grade students of İzmir-Karabağlar Eserkent Secondary School in 2015-2016 season. The sample of study includes 30 students in the experimental group and 30 students in the control group that have close academic achievement levels. They were assigned to these group randomly. Pretest-posttest scores of experimental and control group were analyzed within and between groups. SPSS 23 package software was used to analyze the data. One sample t test and independent t test are applied because of having normally distributed data. The result of the study indicates that there is statistically significant difference between two groups on behalf of the experimental group.

Key Words: Social Studies, Democracy, Human Rights, Citizenship, Critical Thinking, Reflective Thinking.

* Bu çalışma, araştırmacının doktora tezi çalışmasının bir bölümünden alınmıştır.

** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, mtekiroglu@pau.edu.tr

1.GİRİŞ

Öğretimin temel amacı ise, öğrencilere önceden belirlenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır. Çağdaş öğretim ilkelerine göre; öğretim karmaşık bir süreçtir ve öğretim süreci içinde yer alan öğrenci, öğretmen, malzeme, program, içerik gibi öğeler birçok değişkenden etkilenmektedir. Öğretim süreci sırasında öğrencilerin tek yönlü değil, çok yönlü yetişmesi hedeflenmektedir (Açıkgöz, 2003: 20-31). Öğrencilerin çok yönlü yetişmesinde ise, öğretim uygulamalarının önemli etkisi vardır. Öğretim uygulamalarında özellikle kavramların öğretiminde önemli problemler yaşanmaktadır. Bu problemleri en az seviyeye indirmek adına, başka bir ifade ile konunun ana fikrini, temel kazanımını öğrencinin öğrenmesini sağlamanın ön koşulu, konuyla ilgili kavramları öğrenmesinden geçmektedir. Doğru ve tam öğrenilemeyen bir kavram, öğrencinin, konuyla ilgili kazanımı öğrenmesine engel teşkil etmektedir.

Eğitim sisteminde öğretici açısından kavram öğretimi ve öğrenci açısından da kavram öğrenimi önemli unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramların öğrenciler açısından düzgün, anlamına uygun olarak öğrenilmesi, ilgili konunun daha iyi anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Sosyal bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde sosyal bilimlerin etkin bir yer kazanmasına yol açmış ve eğitimin hem bir sosyal bilim dalı, hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi 'Sosyal Bilgiler' kavramını meydana getirmiştir (Safran, 1993: 2). Sosyal Bilgileri tanımlamak, coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur, çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte sosyal bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak için oluşu ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oluşudur (Doğanay, 2003: 16).

Kavramlar çevremizdeki karmaşıklığı azaltarak, çevremizde ve dünyada bulunan objeleri tanımamızı sağlamaktadır. Kavram öğrenme; bir kavramın adını ve tanımını söyleme anlamına gelmemektedir. Kavram öğrenmede; yüksek bilişsel süreçlere ve örneklerden yola çıkarak genellemelere ulaşılması esastır. Genelleme yapabilen birey nesne ve olayların ortak yönlerini soyutlayarak algılar ve bunların benzer ve benzer olmayan yönlerini ayırt edebilir. Kavramlar günlük hayatımızı kolaylaştırıcı özelliğe sahiptir. Çevremizdeki sayısız obje, olay ve fikirleri kategorize etmemizi sağlar, insanlar arası iletişimimizi kolaylaştırır (Sevinç, 2004: 26-27). Kavramlar bireylerin düşünmesini, anlamlı iletişim kurmasını sağlayan zihinsel araçlardır. Kavramlar bireyin çevresini, olayları doğru anlamasını sağlamada önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle kavramın ne olduğunu ve nasıl öğrenildiğini bilmek gerekmektedir (Mulhan, 2007: 15).

Kavramlar düşünme ve düşünceyi anlatma etkinliklerinin kısa yollarıdır. Düşünce sistemimizin önemli bir parçası olan kavramlar, karşılaştığımız birçok olay ve fikirden anlam çıkarmamızı sağlamaktadır. Çevremizde bulunan etmenleri kolaylıkla algılamamızı sağlar. İnsan kavramlar aracılığı ile düşünür. İlköğretim çağındaki çocukların bilişsel temel yapılarının oluşmasında, yeni bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmesinde ve çevresini anlamasında kavramlar yardımcı olmaktadır (Başaran 1996: 95).

Sosyal Bilgiler Programı'nın alanı geniş olduğu için, kavram çeşitliliği bakımından da zenginlik göstermektedir. Özellikle demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık ile ilgili kavramların öğretimi ve öğreniminde zorluklar yaşanmaktadır. Öğrenciler bu kavramları kitle iletişim araçlarında sık sık duymakta, fakat bu kavramlara anlam yükleme de sıkıntı yaşamaktadırlar.

Sosyal Bilgiler alanında çalışan uzmanlar, kavramların etkili bir şekilde öğretilmesi için pek çok yöntem ve strateji sıralamaktadırlar. Bu yöntem ve stratejiler; bir kavramın tanımını yapma, o kavrama ait örnek verme gibi davranışların ötesine geçmeyi amaçlamaktadırlar. Kavramların anlamlı ve kalıcı öğrenilmesi için, o kavrama ait belirleyici ve belirleyici olmayan özelliklerin tespit edilmesi, örnek ve örnek olmayanların saptanması gerekmektedir. Ayrıca öğrenilen kavramın ilgili kavramlarla arasındaki ilişkilerin de zihinde canlanması gerekmektedir. Bu gerekliliğe dayanarak tümevarımsal düşünmeyi ve tümdengelsel düşünmeyi temel alan stratejiler ortaya atılmıştır (Doğanay, 2002: 253; Önder, 2000: 70).

Kavramlar insan beynini uğraştırarak geliştirmektedir. Öğrenme olayı da beyinde gerçekleştiğinden kavramlar bu yönüyle öğrenme faaliyetinin başarısına katkı sağlamaktadır (Yeşil, 2001: 211). Programda öngörülen konuların içerdiği kavramları kazanamayan öğrencinin, üst aşamalardaki hedef

ve davranışları göstermesi beklenemez. Bu nedenle kavramların tam olarak kazanılması, gerektiğinde hatırlanması, kavrama ait örnekler verilmesi, kavramın değişik durumlarda kullanılabilmesi eğitim açısından büyük önem taşımaktadır (Bayazıtöğlu,1991: 15). Bütün bunlar dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretimi kapsamınsa, vatandaşlık, demokrasi, insan hakları gibi önemli konularla ilgili kavramların öğretiminin oldukça önem arz ettiğini söylenebilir. Bu açıdan kavram öğretimi üzerinde her zaman durulması gereken bir unsurdur. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı kavram öğretiminin yapılandırmacı anlayış ile uyuşmasından dolayı, bu tür etkinliklere kavram öğretiminde daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülebilir.

19. yüzyılda eleştirel düşünme eğitim içerisine girmeye başlamıştır. Bu yaklaşımlardan en önemlisi olan John Dewey'in 'derinlemesine düşünme (reflective thinking)' olarak adlandırdığı kavram eğitim programları içine dâhil etmiştir. Bu düşünme şekli etkili eğitim programları açısından önemli görülmüştür. 20.yüzyılın ortalarında eleştirel düşünme alanında önemli gelişmeler başlamıştır (Robey, 2002: 19).

Eleştirel düşünme İngilizce'de akıl yürütme anlamına gelen 'reasoning' sözcüğünün kökü olan 'reason' kavramının Latince karşılığı 'ratio' sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcüğün Latince anlamı ise 'denge'dir. Bu bağlamda eleştirel düşünme, önceki deneyimleri, bilgi ve düşünceleri inceleyip, farklı görüş ve bilgileri tarttıktan sonra dengeli bir yargıya varma anlamına gelmektedir (Fisher, 1990; Akt; Doğanay ve Ünal, 2006).

Düşünme becerileri içerisinde özellikle yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı uygulama anlayışı üzerine çalışmalara bakıldığında son dönemlerde bir artış olduğu görülmektedir. Özellikle son 25-30 yıllık sürece bakıldığında bu çalışmaların var olduğu, ancak eğitim-öğretim uygulamalarında yeterince kendisine yer bulamadığı görülmektedir.

Yansıtma kelimesi Latince geriye kıvrılma, bükme, dönme anlamına gelen 'reflectere' kökünden gelmektedir. Tanımlanması zor bir terim olduğu için, yansıtma ve yansıtıcı düşünme üzerine teorisyenler tarafından çok çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Knapp (1992) köprü kurma, eleştirme, sorgulama, gözden geçirme, eleştirel düşünme, analiz etme, genelleme, transfer etmeyi öğretme, değerlendirme, göz önünde bulundurma gibi ifadeleri yansıtma ile eş anlamlı olarak kullanır (Bakioğlu ve Dalğıç, 2014: 14).

1.1. Problem

Sosyal bilgiler öğretiminde özellikle güncelliğini hiçbir zaman kaybetmeyecek olan vatandaşlık, ,insan hakları, demokrasi, farklılıklara saygı ve hoşgörü gibi konuların öğretiminde ve öğretilenlerin gerçek yaşama aktarılmasında yansıtıcı ve eleştirel düşünce destekli öğretim etkinliklerinin uygulanmasının sonucunda nasıl bir veri elde edileceğine bağlı olarak çıkarımlarda ve öngörülerde bulunulmuştur. Yapılan etkinliklerle öğrencilerde konulara ilişkin farklı bakış açıları oluşturulması hedeflenerek, ezberci, kitabi bilgilerin dışında farklı öğretim etkinliklerinin kullanılması teşvik edilebilir. Bu çalışma sonucunda öğrencilere aktarılan konuları ve konularda geçen kavramları daha iyi öğrenmesi ve içselleştirme düzeylerini arttırmak da önem arz etmektedir. Bunun için ise yansıtıcı ve eleştirel düşünce destekli öğretim etkinliklerinin ders kitaplarında, özellikle sosyal bilgiler eğitiminde, vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde daha fazla yer bulması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle bu konularla ilgili kavramların öğretiminde yansıtıcı ve eleştirel düşünce destekli öğretim etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin kazanımları daha net benimseyip, içselleştirmesini sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çerçevede; '7. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarında demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili kavramların öğretiminde eleştirel ve yansıtıcı düşünce destekli öğretim etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin kavramları öğrenmeye ilişkin başarısı üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır mıdır?' sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise;

1. Deney grubunda, vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları ile ilgili kavramları anlama düzeylerinde ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubunda, vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları ile ilgili kavramları anlama düzeylerinde ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunda, vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları ile ilgili kavramları anlama düzeylerinde ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunda, vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları ile ilgili kavramları anlama düzeylerinde son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Amaç

Sosyal bilgiler programı incelendiğinde, tarih, coğrafya, vatandaşlık, insan hakları, demokrasi, ekonomi vb. gibi alanlarda birçok konuyu bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Bu konuların öğrencilere aktarılmasında yapılandırmacı yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşım neredeyse 10 yıldan bu yana kullanılmasına rağmen istenilen sonuç bir türlü elde edilemediği alanında uzman akademisyenler tarafından ifade edilmektedir. Özellikle Kepenekçi (2000) yaptığı çalışmada demokrasi, insan hakları, vatandaşlık gibi konuların öğretimin yetersiz olduğunu yapılandırmacı eğitim programı öncesinde de dile getirdiği görülmektedir.

Ortaokul programında yer alan sosyal bilgiler dersi özellikle toplumun şekillenmesinde önemli rol oynayan vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları gibi temel konuları da kapsadığı yukarıda ifade edilmiştir. Bu konuların öğretiminde sıkıntılar yaşandığı topluma bakıldığında net bir şekilde görülmektedir. Maalesef konuların öğrencilere aktarımına bakıldığında vatandaşlık, demokrasi, insan hakları, farklılıklara saygı, hoşgörü gibi konuların ve değerlerin öğretiminde, önemli bir yere sahip olan kavramların, öğrenciler tarafından benimsenmelerinde ve hayatlarında doğru olarak kullanmalarında problemler yaşanmaktadır. Kavramların fazlalığı ve çoğu kavramın soyut olması, kazanımlara ilişkin kavramların öğrenilmesini zorlaştırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları konularına ilişkin kavramların öğretiminde yansıtıcı ve eleştirel düşünce destekli öğretim etkinliğinin kullanılması sonucunda, öğrencilerin, kavram öğrenme düzeylerini tespit etmek; öğrenim düzeyleri arasında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.3. Önem

2005 yılından başlayarak bu eğitim programında eğitim-öğretim gören öğrenci profili ile daha önceki sitemdeki öğrenci profili arasında çok büyük fark olmadığı gözlemlenebilir. Alt yapının eksikliği, gerek fiziki şartları ifade etmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını öngören bu yaklaşımda, hedef, sorgulayan, analiz ve sentezde bulunan, araştıran bir nesil yetiştirmektir. Bunu başarabilmek adına, bireyin çevresini kavramlar aracılığıyla tanımasını ve çevresiyle olan iletişimi doğru ve tam öğrenilen, öğretilen kavramlar ile mümkündür. Bu çerçevede çocukların kavramları öğrenmesinde, uygulanan farklı yöntemler ve teknikler öğrenmeyi olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Bunda; sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin rolü de vardır. Bunun içinde farklı öğretim etkinlikleri uygulayarak, eleştiren, soran, sorgulayan, analiz eden, farklı bakış açıları ile olayları değerlendirebilen, önyargılardan uzak, kalıp düşüncelerin dışına çıkabilen, yaşanan olayların arka planını görebilecek ileri görüşlü bireylerin yetişmesi adına yansıtıcı ve eleştirel düşünme destekli öğretim etkinliklerinin kullanılmasının faydalı olabileceği öngörüsünde bulunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çalışmada elde edilen verilerin, sosyal bilgiler öğretim programını yeniden düzenleyecek bilim insanlarına bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada veri toplama aracı olarak, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde, vatandaşlık, demokrasi, insan hakları, hoşgörü konularıyla ilgili kazanımlara ait 40 tane kavram, uzman görüşü alınarak, 7. sosyal bilgiler ders kitabı incelenerek belirlenmiştir. Uzman görüşü alınarak, revize edilmiş Bloom Taksonomisi' ne göre oluşturulmuş dereceli kavram değerlendirme formu (rubrik) hazırlanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve vardamsal istatistik olarak analiz edilmiştir.

2.1. Evren / Çalışma Grubu ve Örneklem

Bu araştırmanın, çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir Karabağlar İlçesindeki Eserkent Ortaokulda 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturacaktır. Çalışma grubunun tamamına ulaşıp, çalışmanın kontrolünün ve güvenliğinin sağlanması zor olacağından çalışma grubu içerisinde örneklem seçilmiştir. Örneklem belirlenirken, çalışma grubunun tamamını temsil edebilecek şekilde seçilmesine dikkate edilmiştir. Bir önceki yılın akademik sosyal bilgiler ders başarısı, öğrencilerin derslerine giren öğretmen görüşleri ve uygulama öncesi yapılan akademik başarı testi sonuçlarının harmanlaması sonucu seçilen katılımcılar içerisinde bir deney grubu ve bir de kontrol grubu olmak üzere toplamda iki grup oluşturulmuştur. 60 katılımcının seçiminde 'Seçkisiz Olmayan, Amaçsal Örneklem' yöntemi kullanılacaktır. Amaçsal örnekleme, olasılı olmayan, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 90). 60 katılımcının 30 tanesini deney, 30 tanesinin ise kontrol grubu olarak seçiminde ise; 'Oransız Eleman Örneklem' kullanılmıştır. Bu örnekleme türüne basit, yansız, tesadüfi örnekleme adı verilir. İngilizcesi, (random sampling)' tir (Karasar, 2013: 113).

2.2. Veriler ve Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması için ilgili literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenip, uzman görüşü alınarak, vatandaşlık, demokrasi, insan hakları, hoşgörü konularına yönelik kazanımlara ait 40 tane kavram belirlenmiştir. Bu kavramlar 2 gruba ayrılarak, 20 kavramdan oluşan 2 tane kavram bilgisini belirleme çalışması hazırlanmıştır. Katılımcılara farklı zamanlarda toplamda 40 kavramın kendilerinde ne gibi anlamlar çağrıştırdıkları, bu kavramların ne anlama geldikleri sorulmuş, kendi cümleleri ile bu kavramların anlamlarını yazmaları istenmiştir. Aynı uygulama deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılara yapılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar neticesinde puanlama yapılmıştır. Yansıtıcı ve eleştirel düşünce destekli kavram öğretimine yönelik etkinliklerin yapıldığı deney grubu ve ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin yapıldığı kontrol grubunda bulunan katılımcılara, uygulamalar sonrasında aynı kavramlar tekrar verilmiş ve puanlamalar yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların, kavramlara verdikleri cevapların puanlandırılmasında, uzman görüşü alınarak, revize edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre oluşturulmuş dereceli kavram değerlendirme formu (rubrik) kullanılmıştır. Ölçek sonuçlarında geçerlilik ve güvenilirliği sağlama adına, değerlendirme 3 farklı uzmanın verdiği puanların ortalaması dikkate alınmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan rubrik değerlendirme formu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Oluşturulmuş Dereceli Kavram Değerlendirme Formu (Rubrik)

Açıklama	Başarı Düzeyleri		Orta Düzeyde Başarılı: 2	Başarısız: 1	Boş: 0	Puan
	Ölçüt	Çok Başarılı: 3				
Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Konularına İlişkin 40 Tane Kavram	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin bilişsel süreç boyutunda verilen bir kavramı hatırlayıp anlayarak, doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> Yapılan öğretim faaliyeti sonucunda öğrencinin kendisine verilen bir kavramı, anlamına uygun olarak açık ve net bir şekilde cümle ile ifade edip yazıya aktarması Öğrencinin kendisine verilen bir kavramı kendi cümlelerini kullanarak anlamına uygun kullanıp, örnek vererek doğru açıklama yapması Öğrencinin kitabı bir tanım yaparak soyut olan kavramı somutlaştırarak ifade etmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> Yapılan öğretim faaliyeti sonucunda öğrencinin kendisine verilen bir kavramın anlamını ikincil veya benzer anlamıyla tek kelime veya kısa cümle ile ifade etmesi Öğrencinin kendisine verilen kavram ile ilgili çağrışım ve algı oluşturacak ifadelerin yazılması Öğrencinin kendisine verilen kavram ile ilgili olarak çok kısa, ezber, eksik kitabi bilgi vermesi. 	<ul style="list-style-type: none"> Kavramla ilgisi olmayan bilgini yazılması Kavramın başka kavramla karıştırılması Kavramın zıt anlamlısının yazılması 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin Kavramın Karşısını boş bırakması 	

2.3. Verilerin İşlenmesi, Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenip, uzman görüşü alınarak, vatandaşlık, demokrasi, insan hakları, hoşgörü konularına yönelik kazanımlara ait 40 tane kavram belirlenmiştir. Bu kavramlar 2 gruba ayrılarak, 20 kavramdan oluşan 2 tane kavram bilgisini belirleme çalışması hazırlanmıştır. Bu kavram bilgisi tespit çalışmasının sonuçları ise, uzman görüşü alınarak hazırlanmış, 'Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Oluşturulmuş Dereceli Kavram Değerlendirme Formu (Rubrik)' ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler,

SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde One Samples T Testi, Kolmogorov Smirnov Testi, kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde probleme ve alt problemlere yönelik bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlaması yapılmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarının tablo haline getirilmesinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. İlk demografik özellikleri yansıtan betimsel istatistikî değerler verilmiş, daha varyans analizi sonuçları tablo haline getirilmiştir.

Katılımcıların cinsiyeti, vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü konularına yönelik ilgi seviyelerinin betimsel istatistikî değeri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyeti, Vatandaşlık, Demokrasi, İnsan Hakları ve Hoşgörü Konularına İlgi Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikî Değerler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet (Deney Grubu)	Kız	16	53.33
	Erkek	14	46.67
Cinsiyet (Kontrol Grubu)	Kız	14	46.67
	Erkek	16	53.33
	Toplam	60	100
Vatandaşlık, Demokrasi, İnsan Hakları ve Hoşgörü Konularına İlgi Seviyesi (Deney Grubu)	Az İlgiliyim	4	13.34
	İlgiliyim	7	23.33
	Orta Düzeyde İlgiliyim	12	40
	Çok İlgiliyim	7	23.33
Vatandaşlık, Demokrasi, İnsan Hakları ve Hoşgörü Konularına İlgi Seviyesi (Kontrol Grubu)	Az İlgiliyim	3	10
	İlgiliyim	6	20
	Orta Düzeyde İlgiliyim	13	43.33
	Çok İlgiliyim	8	26.67
	Toplam	60	100

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda cinsiyet dağılımının dengeli olduğu (Deney, 16 Kız, 14 erkek; Kontrol, 14 kız, 16 erkek) görülmektedir. Ayrıca, katılımcılara yöneltilen ‘Vatandaşlık, Demokrasi, İnsan Hakları Ve Hoşgörü Konularına İlgi Düzeyiniz Nedir?’ sorusuna, ‘Orta Düzeyde İlgiliyim’ şeklinde cevap verenlerin sayısı, 25 (% 41.67); ‘Az İlgiliyim’ şeklinde cevap verenlerin sayısı, 7 (% 11.67)’dir.

Deney grubunda bulunan katılımcıların, ön test ve son test puanlarının karşılaştırmasını yapmak amacıyla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonucuna deney grubunda bulunan katılımcıların, ön test ve son test puanlarının katılımcıların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S(Z) = 0.200$; $p > 0.05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Paired Samples T Testi kullanılmıştır. Tablo 3’te testin sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının T Testi Analizleri

Değişken	n	Toplam Puan	SS	t	p
Deney Grubu Ön Test Sonuçları	30	57.93	10.657	21.872	.0
Deney Grubu Son Test Sonuçları	30	99.83	5.471		

Yapılan Paired Samples T- Test analizi sonunda 30 öğrencinin ön test puan ortalaması 57.93; son test puan ortalamasının 99.83 olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan ön test ve son test

puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir ($t=21.872$; $p=.0$; $p<0.05$). Katılımcıların ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon ise; $.287$ 'dir. Sonuç olarak, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımları ile ilişkili kavramların öğretiminde yansıtıcı ve eleştirel düşünce destekli öğretim etkinliklerinin başarılı olduğu, katılımcıların kavramları daha iyi anlayıp, yazabildikleri ifade edilebilir.

Kontrol grubunda bulunan katılımcıların, ön test ve son test puanlarının karşılaştırmasını yapmak amacıyla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonucuna deney grubunda bulunan katılımcıların, ön test ve son test puanlarının katılımcıların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S(Z) = 0.200$; $p>0.05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Paired Samples T Testi kullanılmıştır. Tablo 4'te testin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının T Testi Analizleri

Değişken	n	Toplam Puan	SS	t	p
Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları	30	58.37	7.959	9.417	.003
Kontrol Grubu Son Test Sonuçları	30	74.50	10.348		

Yapılan Paired Samples T- Test analizi sonunda kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir ($t=9.417$; $p=0.03$; $p<0.05$). Bu farkın ön test sonuçlarının lehine mi? Son test sonuçlarının lehine mi olduğuna belirlemek için, ön test ve son test sonuçlarının ortalama değerlerine bakıldığında, ön test sonuçlarının (Puan; Ön test=58.37), son test sonuçlarından (Puan; Son test=74.50), az olduğu görülmektedir. Katılımcıların ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon ise; $.287$ 'dir. Sonuç olarak, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımları ile ilişkili kavramların öğretiminde ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin de doğru ve tam uygulandığında deney grubundaki ön test ve son test puan ortalaması açısından daha az bir artış olsa da, etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Deney ve kontrol gruplarının aldıkları ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının T Testi Analizleri

Değişken	n	Toplam Puan	SS	t	p
Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları	30	58.37	7.959	.178	.859
Deney Grubu Ön Test Sonuçları	30	57.93	10.657		

Yapılan Independent Samples T- Test analizi sonunda deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir. ($t=.178$; $p=.859$; $p>0.05$). Kontrol grubu ön test toplam puanları ile (Kontrol; ön test=58.37), deney grubu ön test toplam puanları (Deney; ön test=57.93) arasında çok az bir farkın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımları ile ilişkili kavramları bilme düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Deney ve kontrol gruplarının aldıkları son test puanlarının farklılık gösterip göstermediği aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının T Testi Analizleri

Değişken	n	Toplam Puan	SS	t	p
Kontrol Grubu Son Test Sonuçları	30	74.50	10.378	11.854	.0
Deney Grubu Son Test Sonuçları	30	99.83	5.471		

Yapılan Independent Samples T- Test analizi sonunda deney ve kontrol grubuna uygulanan son test puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. ($t=11.854$; $p=.00$; $p<0.05$). Kontrol grubu son test toplam puanları ile (Kontrol; son test=74.50), deney grubu son test toplam puanları (Deney; son test=99.83) arasında önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımları ile ilişkili kavramları bilme düzeyleri arasında son test verilerine göre önemli bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4. TARTIŞMA

Hangi branş olursa olsun kavram öğretimi, ders kazanımları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde hemen hemen her branşta kavram öğretimi ile ilgili genel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde de kavram öğretim çalışmalarına rastlanmaktadır.

Mulgan (2007)'deki 'İlköğretim 7.Sınıf Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Kavramlarının Öğrenilmesinde Sosyal, Ekonomik Ve Kültürel Faktörler İle Eğitim-Öğretim Uygulamalarının Etkileri' konulu, yüksek lisans tezinde, 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde geçen kavramların öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla İstanbul ili Üsküdar ilçesi Acıbadem İlköğretim Okulu, Mihriban- Suat Bedük İlköğretim Okulu ile Necmiye Gündüz İlköğretim Okulu; Ümraniye ilçesi Çakmak İlköğretim Okulu, Yeni Doğan 19 Mayıs İlköğretim Okulu ile Türk Eğitim Vakfı Zahide Zehra Garring İlköğretim Okulu ve Kadıköy ilçesi Hüseyin Ayaz İlköğretim Okulu, 29 Ekim İlköğretim Okulu ile Murat Pasa İlköğretim Okulu olmak üzere toplam 9 okul, 8. sınıfa giden 326 öğrenci ve 12 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılarak örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, uygulanan farklı yöntem ve tekniklerin, çevresel olanakların, öğretmenlerin, öğrencilere karşı tutumlarının, vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili kavramların öğrenimine olumlu etki yaptığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada da, benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Eleştirel ve yansıtıcı düşünce destekli öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin, konu ile ilgili kazanımlara ait kavramları daha belirgin olarak öğrenmelerine katkı sağladığı görülüyor.

Tokcan ve Alkan'ının (2013) 'Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi' adlı çalışmasında, kavram karikatürlerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılının güz döneminde Niğde ili merkez ili Selçuk ilköğretim okuluna devam eden 6. sınıf öğrencileri katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere kavram karikatürü yöntemiyle, kontrol grubundaki öğrencilere programın öngördüğü şekilde öğretim yapılmıştır. Öğrencilere program öncesinde ve sonrasında başarı testi ön test-son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi için t-testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır; Öğretim bitiminde hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Bu sonuç bize kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin geleneksel veya sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Arslan (2005), 'İlköğretimde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi' adlı araştırmasında, ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin Öğretimi ile ilgili görüşlerini ve bu görüşlere etki eden

faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, Ankara ili Ayaş ilçesi ilköğretim okullarından rastgele seçilmiş 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan anketler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları, uyguladıkları yöntem ve teknikler ve ders ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Uygulanan yöntemlerin farklı olması kavramların öğretiminde bu araştırmada olduğu gibi olumlu yönde etki yapmıştır.

Kaya (2005), 'İlköğretim Okulu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretimi' adlı araştırmasında, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kavramlarının öğretimini yapan öğretmenlerin tutumlarını ve bu kavramların öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri tespit ederek ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretimi ile ilgili önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri, Çankırı ili ve ilçelerindeki toplam 79 öğretmenin kullandıkları yöntem ve tekniği tespit etmeye yönelik hazırlanmış anketler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri kavram öğretimi yaparken ve ders işlerken öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım sergiledikleri saptanmıştır. Eleştirel ve yansıtıcı düşünce destekli öğretim etkinliklerinde de öğrenci merkezli olması ve sonuç olarak olumlu sonuçlar alınması yönü ile bu çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kaya (2006), 'İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Yer Alan Kavramların Öğrenilme Düzeyleri' adlı araştırmasında, 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin kavramlarının öğrenilmişlik düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, 5 ilde, 30 okulda yapılmış ve 1625 kişiye uygulanan anket aracılığı ile elde edilmiştir. Öğrencilerin kavram öğrenmelerinde etkiye sahip olduğu düşünülen 'öğrencilerin evlerinde kendilerine ait odalarının olup olmadığı', 'öğrenci ailelerinin aylık gelirleri', 'öğrencilerin vatandaşlık dersi aldıkları öğretmenlerinin branşları', 'öğrenci annelerinin eğitim durumları', 'öğrenci babalarının mesleği', 'öğrenci annelerinin mesleği' faktörleri ile ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda 'kendisine ait odaları bulunan öğrencilerin kendisine ait odası bulunmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu', 'maddi olarak yeterli gelire sahip aile öğrencileri, maddi yönden yetersiz gelire sahip olan aile öğrencilerinden daha başarılı oldukları', 'ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenliğinden mezun olmuş öğretmenlerden ders alan öğrencilerin diğer branşlardan mezun olmuş öğretmenlerden ders alan öğrencilerden daha başarılı oldukları', 'annenin eğitim durumunun yüksek düzeyde olması öğrenci kavram öğrenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu', 'öğrenci velilerinin mesleğinin öğrenci kavram öğrenmelerinde etkili olduğu', sonuçları elde edilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler dersinin işlevleri arasında, etkin vatandaş yetiştirmek, demokrasi kavramını tanımlayabilen ve demokrasinin gerektirdiği yaşam biçimini benimseyip uygulayabilen; insan haklarına saygılı ve farklılıklara hoşgörü ile bakabilen bireyleri yetiştirip, topluma kazandırmakta vardır. Bu hedefi gerçekleştirme adına, bu konuların çok iyi bir şekilde hedef kitleye aktarılması gerekmektedir. Bunun için de çeşitli, yöntemlere, tekniklere eğitim sisteminde yer verilmektedir. Özellikle bu konulara yönelik kavram öğretiminde de bu yöntem ve tekniklerden yararlanılması, kazanımların daha iyi benimsenip, öğrenilmesinde etkili olacağı görüşünde bulunulabilir. Bu çalışmada konularla ilgili kavramların öğretiminde, eleştirel ev yansıtıcı düşünce destekli öğretim etkinliklerinde yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, belli kriterlere göre seçilen deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön değerlendirme puanlarının birbirine çok yakın olduğu; başka bir ifade ile deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların, uygulama öncesinde, aynı düzeyde kavram bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Deney grubunda bulunan katılımcıların, uygulama öncesi ve sonrası kavram bilgisi değerleri karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında, yani, yansıtıcı ve eleştirel düşünce destekli öğretim etkinlikleri neticesinde, kavram bilgisi değerlendirme puanlarında çok yüksek derecede bir artış olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda bulunan katılımcıların, uygulama öncesi ve sonrası kavram bilgisi değerleri karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında puanların arttığı belirlenmiştir. Fakat bu artış oranı, deney grubundaki katılımcıların puanından daha az olduğu görülmüştür. Ders ve çalışma kitabındaki

kavramların, sadece tanımlarının okunması ve bilinmeyen kavramların sözlükten anlamlarının bulunup öğrenciler tarafından defterlerine yazılması şeklinde gerçekleştirilen öğretim uygulaması neticesinde, kavram bilgisi değerlendirme puanlarında bir artışın olduğu söylenebilir; ancak, deney grubunda olduğu gibi çok yüksek derecede bir artış olduğu söylenemez.

Araştırma sonuçlarına göre, belli kriterlere göre seçilen deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların uygulama sonrasındaki değerlendirme puanları arasında belirgin bir farkın olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile deney grubunda bulunan katılımcıların, yansıtıcı ve eleştirel düşünce destekli öğretim etkinlikleri neticesinde, kavram bilgisi değerlendirme puanları, kontrol grubu katılımcılarına uygulanan, sadece tanımlarının okunması ve bilinmeyen kavramların sözlükten anlamlarının bulunup öğrenciler tarafından defterlerine yazılması şeklinde gerçekleştirilen öğretim uygulaması neticesinde, aldıkları puandan daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, kavram öğretiminde düz anlatım yönteminin kullanılması kontrol grubunda bulunan katılımcıların vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımlarına yönelik kavramları öğrenmelerinde az da olsa bir etki yapmış olsa da; deney grubunda yer alan katılımcılara uygulanan, eleştirel ve yansıtıcı düşünce destekli öğretim etkinliklerinin uygulanması, vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımlarına yönelik kavramları öğrenmelerinde, katılımcılara olumlu yönde belirgin bir etki yaptığı görülmektedir. Uygulamaların kazanıma yönelik kavramları, katılımcılara aktarmada, katılımcıların aktif hale getirilmesi kavram öğretmede etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların uygulamada kavramları, sınıf ortamında aktif bir şekilde kullanmaları, katılımcıların başarılarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

Araştırmaya bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımları, toplumsal açıdan önemli olduğundan, bu konulara yönelik kazanımlar, çok iyi tespit edilip, bu doğrultuda hedef kitleye aktarılmalıdır.
- Konu ile ilgili kazanımların öğretiminde, kavramlar büyük önem taşımaktadır. Hedef kitlenin kavramları, doğru ve net öğrenmeleri, kazanımları algılamalarını kolaylaştıracaktır. Bu nedenden dolayı, kavram öğretiminde, soyut kavramlar, özellikle somutlaştırılmaya çalışılarak hedef kitleye aktarılmalıdır.
- Vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımlarına yönelik kavramları öğretmede, sahada bulunan öğretmenler, kavramları somutlaştırıcı örnekler verirken, hedef kitlenin ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmemelidir. Uygulamalar, stabil, durağan olmamalı, şartlara göre alternatif uygulamalar geliştirilmelidir.
- Sahadaki uygulayıcıların, vatandaşlık, demokrasi, insan hakları ve hoşgörü kazanımlarına yönelik kavramları öğretirken, hedef kitlenin ön bilgilere sahip olarak geldikleri dikkate alarak, hedef kitleyi daha çok aktif hale getirecek, öğrenmenin bilişsel alanın üst basamaklarına çıkarılabilecekleri yöntem ve teknikler ile ders araç-gereçleri kullanmalıdırlar. Böylelikle öğrenmede kalıcılığın sağlanması da sağlanabilir.
- Kazanım öğretme ve sonuçlarını değerlendirme de araştırmacıların nitel çalışmalara daha çok ağırlık vermesi çalışmalardaki niteliği artırabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). Etkili Öğretim ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arslan, S. (2005). İlköğretimde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, A., Dalgıç, G. (2014). Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1996). Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri. 5.Baskı. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayazıtoglu, E. N. (1991). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Programında Öngörülen Kavramların Kazandırılma Düzeyi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Edr. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Öztürk C. ve Dilek D. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. (Edr. A. Şimşek). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim (209-264). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fisher, R. (1990). Teaching Children To Think. London: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B. (2005). İlköğretim Okulu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kavramlarının Öğretimi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. (2006) İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Yer Alan Kavramların Kazanılma Düzeyi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kepekençi, Y. (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Knoop, J., Rüthing, O., & Steffen, B. (1992). Lazy code motion (Vol. 27, No. 7, pp. 224-234). ACM.
- Mulhan, M. (2007). İlköğretim 7.Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Kavramlarının Öğrenilmesinde Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Faktörler ile Eğitimi Öğretim Uygulamalarının Etkileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, A. (2000). Yasayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama: Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Robey, J. A.(2002). The Impact of belief bias and epistemological belief on critical thinking in pre-service teachers. Unpublished Doctoral dissertation.University of Minnesota, Minnesota,U.S.A.
- Safran, M. (1993). Tarih Öğretiminin Eğitsel Amaçları. Ankara: Belleten. Türk Tarih Kurumu Yayınları Cilt: LVII S. 220, s. 827-842.
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). Cilt 14, Sayı 2, Ağustos 2013, s. 1-19
- Tüfekçi, E. M. (2003). Yapısalcı Yöntem ve Uygulama Alanları Structuralism and Its Application. Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 17(17).
- Yeşil, R. (2001). 'Kavram Öğretiminin Eğitim Programlarının Amaçlarına Ulaşmasına Katkısı'. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:2, s.203-216.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ZÜMRE TOPLANTILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tahir KODAL* - Murat TEKİROĞLU**

Eğitim sisteminde plan ve programın yapılması başarıyı etkileyen önemli bir unsurdur. Plansız ve programsız öğretimin amacına ulaşması söz konusu değildir. Öğretmenlerin ders planı yapması, derse hazırlıklı girmesi, işlenen dersin verimliliğini artırdığı bilinmektedir. Aynı şekilde okul, ilçe ve il içerisinde belirli dönemlerde aynı derse giren öğretmenlerin bir araya gelerek zümre toplantılarını yapmaları, bu toplantılarda belirli kararlar alıp uygulamaları veya uygulayamamaları da eğitim-öğretimin verimlilik düzeyi açısından önemlidir. Zümre toplantılarında, akademik başarı, disiplin meseleleri, sosyal etkinlikler (gezi, gözlem, ziyaret) gibi konular konuşulmaktadır. Öğrencilerde özellikle akademik açıdan verimliliği artıracak tedbirler, çalışmalar, öneriler zümre toplantılarının ana konusunu oluşturduğu görülmektedir. Gerçekten zümre toplantılarının verimli olup olmadığı konusunda ise değişik görüşler vardır. Bu araştırmanın amacı özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler zümre toplantılarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Araştırmada betimsel ve vardamsal istatistik kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki iki merkez ilçede ve iki de merkeze dışındaki ilçelerde bulunan ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, dört ilçedeki ortaokullarda görev yapan yıl olarak farklı mesleki deneyimlere sahip olan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından, eleman örnekleme yönteminden, oranlı eleman örnekleme ile random olarak seçilmiş yüz kişilik katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmen grubu oluşturmaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlere yapılan anket sonucunda elde edilen veriler SPSS 23 programında analiz edilmiştir. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden t testi kullanılmıştır. Çoklu değişkenleri karşılaştırılmasında ise ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarının verimsiz olduğu yönünde beyanda bulunmuşlardır.

Anahtar Kavramlar: Sosyal Bilgiler, Zümre Toplantısı, Öğretmen, Öğretim.

VIEWS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ON BRANCH MEETINGS

Planning and programming are significant elements affecting the achievements in the system of education. It is out of the question to reach the targets without plan and program. It is known that the teachers' planning and being prepared for the lesson increase the efficiency of it. Accordingly, the common branch teachers' meetings in particular times in schools, districts and provinces, their taking decisions and whether implementing them or not are also vital in the efficiency of teaching. In branch meetings, topics like academic achievements, disciplinary issues and social activities (tours, observations, visitations) are discussed. It is observed that the main topics in branch meetings include precautions, studies and suggestions particularly for academic achievements. And there are different views on whether branch meetings are really beneficial or not. The purpose of this study is to reveal the Social Studies teachers' views regarding the Social Studies branch meetings. The descriptive and inferential statistics are utilized in the study. Social Studies teachers in Secondary schools, two of which are serving in central district and the other two in out-of-centre district, in Izmir in 2015-2016 academic year comprise the study group of the research. And, one hundred participatory Social Studies teachers who are chosen randomly by rational sampling from cluster sampling methods among the ones who have different professional experiences in terms of years and are serving in the four different districts comprise the sample of the study. Relational screening method is applied in the study. The data obtained from the questionnaire that is applied to teachers has been analyzed in SPSS 23 program. As the research data has demonstrated a normal distribution, the t test from the parametric tests has been used. As a result of the research, the branch meetings were stated to be inefficient by the Social Studies teachers.

Key Words: Social Studies, Branch Meeting, Teacher, Teaching

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, tkodal@pau.edu.tr

** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, mtekiroglu@pau.edu.tr

GİRİŞ

Bir işe başlamadan önce, o işin sonucunun başarıya ulaşması için iyi bir plan ve programa ihtiyaç vardır. Kendini başarıya odaklamışsan, mutlaka yapacağın işle ilgili bir plan ve strateji geliştirmen gerekmektedir. Yapılan ön hazırlık belki biraz zaman alacaktır. Fakat hedefe ulaşma konusunda bireye iyi bir avantaj sağlar. Plan ve program ve strateji geliştirme işlemi, iş dünyasında olduğu kadar, eğitim ve öğretimde de önemli bir yere sahiptir. Plan ve programdan yoksun eğitim-öğretim faaliyetlerinin, amaca ulaşamayacağı bütün eğitimciler tarafından kabul edilen ilkedir. Derslerin içeriğinin planlanması, ders konularının ve konularda yer alan kazanımların hedef kitle olan öğrencilere nasıl aktarılacağı program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanan programlar dâhilinde sunulmaktadır. Bunun yanında eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli yürütülmesi adına, aynı il, ilçe ve okul içerisinde bulunan öğretmenlerin ortak hareket etmelerini sağlayacak, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili görüş alışverişinde buldukları, alanlarıyla ilgili yeniliklerin veya farklı uygulamaların konuşulduğu toplantılar yapıldığı görülmektedir. Bu toplantılar zümre toplantıları adı altında gerçekleştirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, öğrenci problemlerinin giderilmesi adına kurullar oluşturulmaktadır. Bu kurullardan bazıları, Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu, Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK), Zümre Toplantıları v.s. Bunlardan özellikle zümre toplantıları okuldaki eğitim-öğretimin işleyişi açısından önemlidir. Bu toplantıların amacı, öğretim programlarında belirtilen derslerin ortak yürütülmesi, kullanılacak ders araç gereçlerinin belirlenmesi, dönem içerisinde ve yıl içerisinde öğrencilere verilecek görev, proje vs. ödevlerin planlanması, kazanımları hedef kitleye daha iyi aktarılması adına farklı uygulamaların görüşülmesidir. Ayrıca, uygulamada karşılaşılabilecek güçlükler, çevre imkânlarından yararlanma, ölçme değerlendirme işlemlerinin analizi ve hangi ölçme araçlarının kullanılacağı yönünde görüşler belirtilir ve bu konularla ilgili kararlar alınır. Yapılan bu çalışmalar bir rapor haline getirilir. Okul idaresine teslim edilir. Ayrıca o dersle ilgili branş öğretmenlerinde bu raporun bir nüshası bulunur.

Okulda yapılan etkinliklerle ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini almak, alınacak kararlara katılmalarını sağlamak, kararları uygulama ilkelerini birlikte saptamak üzere tüm öğretmen ve diğer ilgililerin katıldığı toplantılar yapılır. Öğretmen kurulları olarak adlandırılan bu toplantılar, okul yöneticisinin öğretmenlerde grup ruhu oluşturabileceği, katılımın sağlandığı, birden fazla bireyin bir araya geldiği, okulun işleyişine yönelik sorunların çözümü için hazır ve uygun bir ortamdır (Taymaz, 2003: 167). Bu ortamı sağlama adına zümre öğretmenleri, eğitim öğretim çalışmalarının planlanması, programlanması ve uygulanmasından, öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerine kadar daha pek çok konuda birlikte hareket ederek birbirlerine destek olurlar. Zümre çalışmaları ve alınan kararların, öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilemesi beklenir. Ancak bazı nedenlere bağlı olarak zümre çalışmalarının istenilen seviye de olmadığı ve beklenen sonuçları vermediği gözlemlenmiştir. Zümre öğretmenleri arasında ilişkilerin resmi ve mesafeli olması nedeniyle etkileşimin az olduğu zümre çalışmaları ortaya çıkmakta ve sonuç olarak sadece yönetmelik çerçevesinde yapılan toplantılarla sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Sonuç olarak da zümre öğretmenlerinin sergilediği performansın istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Zümre toplantılarının hedefini gerçekleştirmesi için iyi bir ekip çalışması gerekir. İyi bir ekip çalışması verimliliği artıran bir unsurdur. 1990- 2000 yılları arasında yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre işletmeler kendi elamanlarını, ABD'de % 78, İsveç'te % 91, Norveç'te % 69, Finlandiya'da % 74, Danimarka'da ve İngiltere'de % 75 oranlarında grup çalışmasına dayalı organizasyonlarda çalıştırmaktadırlar (Barlı, 2010: 397). Buradan hareketle, ekip çalışmalarının başarıya ulaşma konusunda önem taşıdığı yargısına ulaşılabilir. Grup dinamiği konusunda yapılan çalışmalardan, grup üyeleri arasındaki işbirliğinin daha yüksek olduğu örgütlerde, daha yüksek verim elde edildiği konusunda pek çok veri elde edilmiştir. Okul yöneticileri, okulun amaçları doğrultusunda sürdürülen ekip çalışmalarını destekleyerek, bir takım koçu gibi zümre öğretmenlerinin çabalarını yönlendirebilirler. Alınan zümre kararlarının gerçekleşmesinde grup üyelerini cesaretlendirebilirler ve görevli oldukları okullarda zümre öğretmenlerinin motivasyonlarını yükselterek, istenilen performans fazlalığını ortaya çıkarabilirler (Cohen&Bailey, 1997: 256).

Çalışmalar neticesinde eğitimin ve öğretimin de bir ekip işi olduğu görülmektedir. Bu ekibin birbirleri ile uyumlu olması muhakkak, çalışmalardaki verimliliği artırma yönünde artı bir değere sahip olacaktır. Zümre toplantılarında işte bu verimliliği sağlayacak değeri elde etme adına verimli kullanılması gereken bir toplantıdır. Zümre toplantılarının verimliliği konusunda da çeşitli söylemler vardır. Bazı söylemlerde verimli olduğu ve öğretmenlerin bu konuda taviz verilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Bazı konularda ise, tam tersi söylemler vardır. Yani zümre toplantılarının verimsiz olduğu, gerekli önemin verilmediği ve sonuç olarak bir zaman kaybı görüldüğü ifade edilmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın amacı özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler zümre toplantılarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Eğitim- öğretim sisteminde okullarda önemli bir yer oluşturan zümre toplantıları, genel anlamda daha iyi nasıl bir eğitim-öğretim planlanabilir? sorusuna cevap vermek amacıyla yapılmaktadır. Bunun için zümre toplantılarından beklenen verimliliği arttırmaya yönelik çalışmalar ortaya koymasıdır. Fakat gözlemler sonucunda, zümre toplantılarında işlevsellik sorunu, zümre öğretmenlerinin birbirleri ile koordinasyonunda yaşanan veya yaşanabilecek problemler ve okul idarecilerinin zümre toplantılarına gereken önemi vermesi veya vermemesi gibi durumla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Bu çalışmada özellikle sosyal bilgiler dersi öğretmenleri zümre toplantılarında yaşanan güzellikleri veya olumsuzlukları ortaya koymak adına bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarına yönelik görüşlerinde cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarına yönelik mezun oldukları okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarına yönelik mesleki kıdem yıllarına göre bir farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarının işleyişine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarına katılan diğer öğretmenlerle koordinasyon hakkında görüşleri nelerdir?
6. Zümre toplantılarına yürütülmesi adına okul idarecilerin yükümlülüklerine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. Sosyal Bilgiler dersi zümre toplantısına katılan öğretmenlerin düşüncelerine göre en önemli problemler ve bu problemlere çözüm önerileri nedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretimin her aşamasının iyi planlanması gerekmektedir. Bunun yanında eğitim-öğretim faaliyetlerinde takım çalışmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Okul içerisinde de bu takım çalışmalarında meydana gelebilecek aksaklıklar, eğitim-öğretim faaliyetlerine doğrudan etki etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul içerisinde belli bir koordinasyonun sağlanması ve öğretmenler arasında takım çalışmasının yaygınlaşması gerekmektedir. Bunu sağlamanın önemli unsurlarından bir tanesi de zümre toplantılarıdır.

Okul yöneticisinin en önemli görevi, birlikte çalıştığı formal ya da informal grupların başarısının sürekliliğini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2000: 144). Bunu koordine etmek adına okullarda gerçekleştirilen zümre toplantılarına yönelik çalışmalar yapmaktır. Bu toplantıların sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önyak olmaktır. Bu çalışmada zümre toplantılarının işlevselliği, okul yöneticilerinin zümre toplantılarına yönelik uygulamaları, zümre öğretmenlerinin bir biri ile koordinasyon durumu hakkında bilgi vereceği için önem arz etmektedir. Düzenli giden işlerin örnek alınması ve eksikliklerin paylaşılıp, aksaklıkların giderilmesi daha iyi bir eğitim-öğretim ortamı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada aynı zamanda zümre toplantılarının ne sıklıkla yapılması gerektiği, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini geliştirme adına alanlarıyla ilgili ne sıklıkla farklı kaynaklardan araştırma yaptığı, zümre toplantılarında öncelikli hangi konuların görüşülmesi gerektiği ve zümre toplantılarının ne kadar sürmesi gerektiği konusunda da istatistiki veriler elde edilerek, bu verilerin

değerlendirilmesi yapılmıştır. Böylelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarına yönelik bakış açıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Eleştirilecek veya örnek alınacak unsurlar üzerinde durularak, daha iyi bir eğitim-öğretim amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel ve vardamsal istatistik kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan konular, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta ve daha önceki olaylarla ve durumlarla ilişkisi incelenerek 'ne' oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2009: 59). Betimsel araştırmalarında kendi alt bölümleri bulunmaktadır. Bu çalışmada bu bölümlerden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir oldu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009: 59).

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki iki merkez ilçede ve iki de merkeze dışındaki ilçelerde bulunan ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin sınırlandırılması genel, tanımlanması ise özel ölçütleri gerektirir. Bu ölçütler evrendeki ünitelerin türünü, buldukları yer ile ayrıntılı öteki özelliklerini belirler niteliktedir (Karasar, 2013:116). Örneklemede iki temel yaklaşımdan hangisinin izleneceğinin kararlaştırılması da önemli bir sorundur. Bu konuda karar verirken iki şeyi dikkate almak gerekir. Bunlar:

- a. Evrendeki elemanların gösterdiği dağılım ve elde edilebilecek listenin şekli ile,
- b. Evreni temsilde aranan tamlık ve bu işin gerektirdiği maliyet arasında kabul edilecek dengedir (Scott, 1962: 207; Akt: Karasar, 2013: 117).

Araştırmanın örneklemini ise, dört ilçedeki ortaokullarda görev yapan yıl olarak farklı mesleki deneyimlere sahip olan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından, eleman örnekleme yönteminden, oranlı eleman örnekleme ile tesadüf (random) olarak seçilmiş yüz kişilik katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmen grubu oluşturmaktadır. Oranlı eleman örnekleme yapmak için, evren önce, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirilebileceği düşünülen alt değişkenlere göre alt evrenlere ayrılır. Bu alt evrendeki her bir elemanın seçilmek için eşit şansa sahip olduğu örneklem türüdür.

Çalışmada veriler, ilgili literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından, çalışmanın amacına uygun olarak oluşturulan ölçek uygulanmasından elde edilmiştir. Ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sorular (cinsiyet, kıdem), ikinci bölümde zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeylerini belirlemek amacıyla 25 soru yer almaktadır. Bu bölümde beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği ile katılımcıların zümre toplantılarının işlevine yönelik görüşleri, zümre toplantılarına katılan öğretmenler arasındaki koordinasyon ve zümre toplantılarında okul idaresinin toplantılara ilişkin uygulamalarına yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır. Likert tipi derecelendirmede '1-Hiç Katılmıyorum; 2-Katılmıyorum; 3-Kararsızım; 4-Katılıyorum; 5-Tamamen Katılıyorum' seçenekleri kullanılmıştır. Son bölümde ise 'Siz göre zümre toplantılarının en önemli üç tane problemi ve çözüm öneriniz nedir' açık uçlu soru sorulmuş katılımcıların bu soruya cevap vermesi istenmiştir.

Ölçeğin değerlendirilmesi ve güvenilirlik için, uzman görüşlerine başvurulmuştur. Pilot uygulama olarak İzmir Karabağlar ilçesinde ortaokullarda görevli öğretmenlere 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki ilişki, test-tekrar test yöntemiyle analiz edilmiş, Pearson korelasyon katsayısı $r = .81$ olarak bulunmuştur. Zümre toplantılarının işlevselliği yönelik iç tutarlılık katsayısı, .88; zümre öğretmenlerinin birbirleri ile koordinasyonuna yönelik iç tutarlılık katsayısı, .80; okul idarecilerinin zümre toplantılarına yönelik uygulamalarını ifade eden öğretmen görüşlerinin iç tutarlılık katsayısı .80 olarak tespit edilmiştir. KMO Barlett's örnekleme uygunluğu değeri ise .86'dır.

Araştırmada hata payı .05 manidarlık düzeyi olarak alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden olan frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılıkları tek değişkenli

olduğundan cinsiyet değişkeni açısından belirlemek için t testi, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise ikiden fazla değişken olduğundan ANOVA'dan yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlaması yapılmıştır. Elde edilen verileri analiz edilip tablo haline getirilmesinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. İlk olarak betimsel istatistikleri değerler verilmiş, daha sonra ise t testi ve varyans analizi sonuçları tablo haline getirilmiştir.

Araştırmanın değişkenlerinden olan cinsiyet, ilçe, mesleki kıdem ve mezun olduğu okul türüne ait değerlerin betimsel istatistikleri çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyeti, Görev Yaptığı İlçe, Mesleki Kıdem ve Mezun Oldukları Okul Türüne Ait Betimsel İstatistikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	55	55
	Erkek	45	45
İlçe	Karabağlar	25	25
	Konak	25	25
	Torbali	25	25
	Ödemiş	25	25
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	10	10
	5-10 Yıl	24	24
	11-15 Yıl	24	24
	16-20 Yıl	23	23
	20 + Yıl	19	19
Eğitim Durumu	Yüksek Okul	4	4
	Fakülte	86	86
	Yüksek Lisans	9	9
	Doktora	1	1

Tablo 1 ayrıntılı olarak incelendiğinde seçilen örneklem türü gereği katılımcıların ilçelere dağılımı eşit görülmektedir. Her ilçeden 25 katılımcı araştırmada yer almıştır. Aynı şekilde katılımcıların mesleki kıdemleri de seçilen örneklem türü gereği birbirine yakın değerlere sahiptir. 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip katılımcı sayısı 10 (%10) iken, 5-10 ile 11-15 yıllık katılımcı sayısı ise 24 (%24)'tür. Katılımcıların eğitim durumları arasında ise farklılık olduğu görülmektedir. Katılımcıların 84 (%84) tanesi fakülte mezunu iken; 1 katılımcı (%1) sadece doktora mezunu olarak görülmektedir.

Tablo 2'de anket sorularından katılımcıların branşla ilgili en son ne zaman araştırma yaptıkları, zümre toplantılarının hangi sıklıkla olması gerektiği, zümre toplantılarında öncelikli olarak ne konuşulması gerektiği ve zümre toplantı süresinin ne kadar olması gerektiği yönünde betimsel istatistikleri değerler çıkarılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Branşla İlgili En Son Ne Zaman Araştırma Yaptıkları, Zümre Toplantılarının Hangi Sıklıkla Olması Gerektiği, Zümre Toplantılarında Öncelikli Olarak Ne Konuşulması Gerektiği Ve Zümre Toplantı Süresinin Ne Kadar Olması Gerektiği Yönünde Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategori	n	%
Branşınızla ilgili en son ne zaman farklı bir kaynaktan araştırma yaptınız?	Bir ay önce	27	27
	Üç ay önce	34	34
	Altı ay önce	30	30
	Bir yıl önce	6	6
	Hatırlamıyorum	3	3
Öğretmenler zümre kurulu toplantısı hangi sıklıkla olmalıdır?	Hiç olmamalı	20	20
	İki defa olmalı	33	33
	Üç defa olmalı	35	35
	Dört defa olmalı	12	12

Zümre toplantısında hangi konuya öncelik verilmelidir?	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması	36	36
	Disiplin konularına	20	20
	Akademik başarıyı artırma faaliyetlerine	30	30
	Sosyal faaliyetlere (Gezi, ziyaret vs.)	14	14
Bir zümre kurulu toplantısı sizce ne kadar sürmelidir?	30 dakika	21	21
	1 saat	8	8
	2 saat	19	19
	3 saat	16	16
	Süre sınırlaması olmamalı	36	36

Tablo 2'de ayrıntılı olarak incelendiğinde katılımcıların branşlarıyla ilgili en son ne zaman çalışma yaptıklarına ilişkin sorulara 34 (%36) katılımcının üç ay önce, 3 (%3) katılımcının ise hatırlamadığı yönünde cevap alınmıştır. Öğretmenler zümre kurulu ne sıklıkla yapılması gerekir sorusuna 35 (%35) katılımcının bir eğitim öğretim yılında üç defa olmalıdır şeklinde cevap verdiği, 20 (%20) katılımcının ise bu zümre toplantılarının gereksiz görenek hiç yapılmaması gerektiği yönünde cevap vermiştir. Zümre toplantılarında hangi konu öncelikli görüşülmelidir sorusuna ise 36 (%36) katılımcı eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması şeklinde; 14 (%14) katılımcının da sosyal faaliyetler şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Bir zümre toplantısı sizce ne kadar sürmelidir sorusuna 36 (%36) katılımcı süre sınırlaması olmamalıdır; 8 (%8) katılımcı ise 1 saat olmalıdır şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Zümre Toplantılarının İşlevine Yönelik Görüşleri

Önermeler	n	X	SS	Katılım Düzeyi
Zümre toplantılarının akademik başarıyı artırdığını düşünüyorum.	100	3.05	1.132	Kararsızım
Zümre toplantılarında alınan kararların formaliteden ibaret olduğunu kanaatindeyim.	100	3.37	1.098	Kararsızım
Zümre toplantıları zorunlu olduğu için katılıyorum.	100	3.24	1.102	Katılmıyorum
Zümre toplantıları mesleki olarak kendimi geliştirmemi sağlamaktadır.	100	2.88	1.335	Kararsızım
Zümre toplantılarında mesleki kıdemli kullanıldığı kanaatindeyim.	100	2.59	1.240	Katılmıyorum
Zümre toplantılarında en kıdemli öğretmen zümre başkanı olmalıdır.	100	2.67	1.371	Kararsızım
Kişisel çatışmalar zümre toplantılarında verimliliği düşüren bir unsurdur. Akademik başarı veya başarısızlık zümre toplantılarının en temel konusu olmalıdır.	100	3.80	.995	Katılıyorum
Öğrencilerin başarısında zümre kararlarının öğretmenler tarafından uygulanmasının büyük etkisi olduğunu düşünüyorum.	100	2.99	1.219	Kararsızım
Zümre toplantılarının etkili ve verimli olmadığı kanaatindeyim.	100	3.27	1.081	Kararsızım
Özgün ve yaratıcı çalışmaların zümre toplantıları sonucunda ortaya çıktığını düşünüyorum.	100	2.46	.958	Katılmıyorum
Zümre toplantıları eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında karşılaşılan problemlerin çözümünde oldukça etkilidir.	100	3.04	1.072	Kararsızım
Zümre Toplantılarının İşlevine Yönelik Görüş Değerlendirmesi	100	3.03	.393	Kararsızım

Tablo 3 ayrıntılı olarak incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarının işlevine yönelik, genel olarak 'Kararsızım' ifadelerini kullandığı görülmektedir. 'Zümre toplantılarına zorunlu olduğu için katılıyorum' maddesine 'Katılmıyorum' ifadesinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. 'özgün ve yaratıcı çalışmaların zümre toplantıları sonucunda ortaya çıktığını düşünüyorum' maddesine katılımcıların çoğunluğunun 'Katılmıyorum' şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Tablo 4'de katılımcıların zümre toplantılarında, zümre öğretmenleri arasındaki koordinasyonuna yönelik görüşleri maddeler halinde çıkarılarak betimsel analiz değerleri verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Zümre Toplantılarında Zümre Öğretmenleri Arasındaki Koordinasyona Yönelik Görüşleri

Önermeler	n	X	SS	Katılım Düzeyi
Branşla ilgili eğitim-öğretim uygulamalarında zümre kararlarına bağlı kalırım.	100	3.41	.932	Katılıyorum
Zümre çalışmaları zümre öğretmenleri arasında eğitim ve öğretim açısından bütünlüğü sağlamaktadır.	100	3.40	.876	Kararsızım
Zümre arkadaşlarımla okulda sürekli iletişim halindeyim.	100	3.45	.665	Katılıyorum
Zümre öğretileri eğitim-öğretim konusundaki eleştirilere açıktır.	100	3.20	.978	Kararsızım
Yapılması gereken işler zümre öğretmenleri arasında eşit ve adil dağıtılır.	100	3.16	1.287	Kararsızım

Zümre öğretmenlerinin genel başarısının bireysel başarının üstünde olduğunu düşünüyorum.	100	3.48	1.089	Katılıyorum
Zümre öğretmenleri uygulamadaki başarı ve başarısızlıkları rahatlıkla birbirleri ile paylaşırlar.	100	3.80	.904	Katılıyorum
Zümre Öğretmenlerinin Koordinasyonu	100	3.45	.550	Katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun Sosyal Bilgiler dersi zümre toplantılarında öğretmenlerin birbirleri ile koordinasyonu ile ilgili maddelere 'Katılıyorum' yönünde cevap verdikleri görülmektedir. 'Zümre çalışmaları zümre öğretmenleri arasında eğitim ve öğretim açısından bütünlüğü sağlamaktadır' ve 'Yapılması gereken işler zümre öğretmenleri arasında eşit ve adil dağıtılır' maddesine katılımcıların 'Kararsızım' yönünde cevap verdikleri görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Zümre Toplantılarının Yürütülmesinde Okul İdarecilerinin Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Önermeler	n	X	SS	Katılım Düzeyi
Zümre toplantılarının için gerekli ortam ve kaynağın sağlandığını düşünüyorum.	100	2.38	1.62	Katılmıyorum
Okul yönetimi zümre öğretmenlerinin sorunlarını ve isteklerini dikkate alır.	100	3.24	1.84	Kararsızım
Okul yönetimi zümrelerin çalışmalarından dolayı öğretmenleri ödüllendirir.	100	3.28	1.016	Kararsızım
Zümre toplantıları için okul idaresi gerekli ortamları sağlar.	100	3.80	.765	Kararsızım
Okul idaresi zümre toplantılarına katılarak, çalışmaları yakından izlemektedir.	100	3.14	1.164	Kararsızım
Okul idarecileri eğitim-öğretimle ilgili öğretmenlere görevler vererek takibini yapar.	100	3.66	.831	Katılıyorum
Zümre Toplantılarında Okul İdarecilerinin İşlevi Yönelik Görüşlerin Değerlendirilmesi	100	3.08	.685	Kararsızım

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun okul idaresinin zümre toplantılarını organize edip uygulama yönündeki görüşlerinde 'Kararsızım' ifadesinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar 'Zümre toplantılarının için gerekli ortam ve kaynağın sağlandığını düşünüyorum' maddesine ise daha çok 'Katılmıyorum' şeklinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda tablo 6'da katılımcıların maddelere verdiği cevapların dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Zümre Toplantılarının İşleyişi, Zümre Öğretmenlerinin Birbirleri İle Koordinasyonu ve Okul İdaresinin Zümre Toplantıları İle İlgili Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Madde Bazında Dağılımı

MADDELER	n	1	2	3	4	5
Zümre toplantılarının akademik başarıyı artırdığını düşünüyorum.	100	8	29	21	34	8
Zümre toplantılarında alınan kararların formaliteden ibaret olduğunu kanaatindeyim.	100	6	14	33	31	16
Zümre toplantıları zorunlu olduğu için katılıyorum.	100	6	23	22	39	10
Zümre toplantıları mesleki olarak kendimi geliştirmemi sağlamaktadır.	100	21	25	6	41	7
Zümre toplantılarında mesleki kıdemim kullanıldığı kanaatindeyim.	100	26	21	27	20	6
Zümre toplantılarında en kıdemli öğretmen zümre başkanı olmalıdır.	100	25	27	17	18	13
Kişisel çatışmalar zümre toplantılarında verimliliği düşüren bir unsurdur.	100	0	13	22	37	28
Akademik başarı veya başarısızlık zümre toplantılarının en temel konusu olmalıdır.	100	7	34	18	37	4
Öğrencilerin başarısında zümre kararlarının öğretmenler tarafından uygulanmasının büyük etkisi olduğunu düşünüyorum.	100	11	28	25	23	13
Zümre toplantılarının etkili ve verimli olmadığı kanaatindeyim.	100	4	27	16	44	9
Özgün ve yaratıcı çalışmaların zümre toplantıları sonucunda ortaya çıktığını düşünüyorum.	100	14	44	25	16	1
Zümre toplantıları eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında karşılaşılan problemlerin çözümünde oldukça etkilidir.	100	9	26	19	44	2
Branşla ilgili eğitim-öğretim uygulamalarında zümre kararlarına bağlı kalırım.	100	4	15	22	55	4
Zümre çalışmaları zümre öğretmenleri arasında eğitim ve öğretim açısından bütünlüğü sağlamaktadır.	100	1	17	29	47	6
Zümre arkadaşlarımla okulda sürekli iletişim halindeyim.	100	0	1	17	59	23
Zümre öğretmenleri eğitim-öğretim konusundaki eleştirilere açıktır.	100	2	16	30	39	13
Yapılması gereken işler zümre öğretmenleri arasında eşit ve adil dağıtılır.	100	11	23	19	29	18
Zümre öğretmenlerinin genel başarısının bireysel başarının üstünde olduğunu düşünüyorum.	100	10	17	25	43	5

Zümre öğretmenleri uygulamadaki başarı ve başarısızlıkları rahatlıkla birbirleri ile paylaşırlar.	100	0	19	23	49	9
Zümre toplantılarının için gerekli ortam ve kaynağın sağlandığını düşünüyorum.	100	18	49	13	17	3
Okul yönetimi zümre öğretmenlerinin sorunlarını ve isteklerini dikkate alır.	100	7	18	29	36	10
Okul yönetimi zümrelerin çalışmalarından dolayı öğretmenleri ödüllendirir.	100	27	31	30	11	1
Zümre toplantıları için okul idaresi gerekli ortamları sağlar.	100	0	6	23	56	15
Okul idaresi zümre toplantılarına katılarak, çalışmalarını yakından izlemektedir.	100	7	30	15	38	10
Okul idarecileri eğitim-öğretimle ilgili öğretmenlere görevler vererek takibini yapar.	100	0	8	33	44	15

1= Hiç Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Kararsızım 4= Katılıyorum 5= Tamamen Katılıyorum

Tablo 6 incelendiğinde 'Kişisel çatışmalar zümre toplantılarında verimliliği düşüren bir unsurdur', 'Zümre arkadaşlarımla okulda sürekli iletişim halindeyim', 'Zümre öğretmenleri uygulamadaki başarı ve başarısızlıkları rahatlıkla birbirleri ile paylaşırlar' ve 'Okul idarecileri eğitim-öğretimle ilgili öğretmenlere görevler vererek takibini yapar' maddelerinde katılımcıların hiç birisi 'Hiç Katılmıyorum' ifadesini tercihte bulunmamıştır. 'Branşım ile ilgili eğitim-öğretim uygulamalarında zümre kararlarına bağlı kalırım' ve 'Zümre toplantıları için okul idaresi gerekli ortamları sağlar' maddelerine cevap olarak katılımcıların yarısından fazlası 'Katılıyorum' ifadesini kullanmışlardır (%55-%56).

Katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin' cinsiyete göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonucuna katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin' puanlamasının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S_{(z)} = .200$; $p > .05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T Testi kullanılmıştır.

Tablo 7'de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre T Testi Analizleri

Cinsiyet	n	X	SS	t	p
Zümre Toplantılarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri					
Kız	55	79.2	9.620	.240	.811
Erkek	45	78.7	9.077		

Yapılan Independent Samples T Testinin analizi sonunda 'Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin' cinsiyetler arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t = .240$; $p(\text{buradaki } p \text{ değeri; } .811) > 0.05$). Bir başka ifade ile araştırmaya katılan katılımcılardan kadın ve erkeklerin Sosyal Bilgiler zümre toplantılarına karşı görüşleri arasında bir farklılığın olmadığı, her grubun birbirine benzer bir görüş içerisinde oldukları yargısına ulaşılabilir.

Katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin' mesleki kıdemlerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonucuna katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin' puanlamasının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S_{(z)} = .200$; $p > .05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan One Way Anova Testi kullanılmıştır.

Tablo 8'de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarına yönelik görüşlerinin, katılımcıların mesleki kıdemine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Değerlendirilmesinin One Way Anova Testi Analizleri

Mesleki Kıdem	n	X	SS	F	p	Fark
1-5 Yıl	10	79	9.165	1.120	0.352	-
6-10 Yıl	24	75.88	7.776			
11-15 Yıl	24	80.83	7.839			
16-20 Yıl	23	80.70	10.969			
20- +	19	78.37	10.626			
Toplam	100	78.69	9.335			

Yapılan One Way Anova analizi sonucunda mesleki kıdem olarak farklı tecrübelerle sahip olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal bilgiler zümre toplantısına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F=1.120$; $p(0.352)>0.05$).

Katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin' mezun oldukları eğitim kategorisine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonucuna katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin' puanlamasının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S_{(Z)} = .200$; $p>.05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan One Way Anova Testi kullanılmıştır.

Tablo 9'da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarına yönelik görüşlerinin, mezun oldukları eğitim kategorisine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Eğitim Kategorisine Göre Değerlendirilmesinin One Way Anova Testi Analizleri

Mesleki Kıdem	n	X	SS	F	p	Fark
Yüksek Okul	4	80.75	2.754	.610	0.610	-
Fakülte	86	79.20	9.679			
Yüksek Lisans	9	75.33	7.746			
Doktora	1	84	.00			
Toplam	100	78.96	9.335			

Yapılan One Way Anova analizi sonucunda mesleki kıdem olarak farklı tecrübelerle sahip olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal bilgiler zümre toplantısına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F=.610$; $p(0.610)>0.05$).

Araştırmada katılımcılara sorulan 'Zümre toplantılarının en önemli üç problemi ve bu problemlerin çözüm yolu nedir?' sorusuna ilişkin alanına cevapların dağılımı aşağıda tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarında En Önemli Gördükleri Problemlerin Betimsel Analizi

Katılımcılara Göre Zümre Toplantılarında Görülen Problemler	n
Zümre toplantılarının formaliteden ibaret olduğu düşüncesi	16
Zümre toplantılarında iş dağılımının adaletsiz olduğu	7
Zümre başkanının seçimindeki anti demokratik uygulamalar	9
Zümre toplantılarının tarihinin ve saatinin çalışma takvimi içerisinde yer almaması	19
Zümre toplantılarının eğitimin-öğretim devam ettiği zaman diliminde yapılması	16
Zümre toplantısı kararlarının uygulanmaması	38
Okul idaresinin zümre toplantılarına gereken önemi vermemesi	44
Zümre toplantısı kararlarının baştan savma alınması; okulun ve öğrencilerin yapısına uymaması	27
Zümre toplantılarının öğretmene branşıyla ilgili kendini geliştirme imkânı sağlamaması	5
Zümre öğretmenlerinin kişisel sorumluluk almaktan kaçınması	19
İkili öğretimin zümre toplantılarını sekteye uğratması	47
Zümre toplantılarına farklı siyasi düşüncedeki öğretmenlerin birbirleri ile atışıp, ortamı germesi	8
Görüş Belirtmeyen Katılımcılar	7

Tablo 10 incelendiğinde zümre toplantılarındaki problemler ile ilgili özellikle 47 katılımcının ‘İkili öğretimin, zümre toplantılarını sekteye uğrattığı’ düşüncesi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. 44 katılımcının da ‘Okul idaresinin zümre toplantılarına gereken önemi vermiyor’ yönünde bir problem belirttikleri görülmektedir. Genel anlamda katılımcıların büyük çoğunluğu zümre toplantılarında gördükleri problemler ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zümre Toplantılarında En Önemli Gördükleri Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerinin Betimsel Analizi

Katılımcılara Göre Zümre Toplantılarında Görülen Problemlere Çözüm Önerileri	n
Zümre toplantılarında alınan kararların uygulanmasına yönelik yaptırım uygulanmalıdır.	27
Zümre toplantılarının tarihinin ve saatinin çalışma takvimi içerisinde yer almalıdır.	22
Zümre toplantılarının eğitimin-öğretim devam ettiği zaman diliminde olmalıdır.	48
Okul idaresinin zümre toplantılarına gereken önemi vermelidir. Plan ve programı takip etmelidir.	44
Zümre toplantısı kararlarının okulun ve öğrencilerin yapısına uygun olmalıdır.	32
Zümre toplantılarının öğretmene branşıyla ilgili kendini geliştirme imkânı sağlanmalıdır.	17
Zümre öğretmenlerinin iş yükünün eşit dağıtılmasını okul idaresi planlamalıdır.	19
Görüş Belirtmeyen Katılımcılar	11

Tablo 11 incelendiğinde katılımcılardan 48 kişinin, zümre toplantılarının eğitim-öğretimin devam ettiği zaman diliminde değil de ayrı bir zaman diliminde yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. 44 katılımcı ise, okul idaresinin zümre toplantılarına gereken önemi vermesi gerektiği; zümre toplantılarıyla ilgili gerekli plan ve programı takip etmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

4. TARTIŞMA

Zümre toplantılarına yönelik özellikle yurt içinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Özellikle zümre toplantılarının eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik katkısının ne derece olup olmadığı yönünde çalışmalar dikkat çekmektedir. Eğitim-öğretimin önemli bir parçasını oluşturan zümre toplantıları ile ilgili farklı çalışma sonuçları da görülmektedir. Yapılan çalışmada, özellikle katılımcıların görüşlerini belirtirken ‘kararsızım’ ifadesini çok tercih ettikleri görülmektedir.

Demirtaş ve diğerleri 2008 yılındaki çalışmasında; öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin lise öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğu yönelik yapmış oldukları araştırmada, liselerde yapılan öğretmenler kurulu toplantılarının yeterince etkili ve amaçlara dönük olmadığı yönünde sonuç ortaya koymuşlardır. Ayrıca; Öğretmenler Kurulu toplantılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yapılan okulun türü ve çalışılan okuldaki toplam hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmada da aynı şekilde Öğretmenler zümre toplantısının işleyişi, zümre öğretmenlerinin birbirleri ile koordinasyonu ve okul idaresinin zümre toplantılarına yönelik uygulamalarında olumlu sonuca ulaşamamıştır. Zümre toplantılarına yönelik katılımcıların görüşlerine göre değerlendirme yapıldığında, katılımcıların cinsiyetine göre, mesleki kıdemlerine göre ve mezun oldukları eğitim kategorisine göre farklılık olmadığı araştırma sonucunda görülmektedir.

Küçük ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmanın bir sonucuna göre, zümre öğretmenler kurulu kararların nasıl uygulanacakları etkin şekilde planlanmadığından, toplantı kararlarının çoğunlukla yüzeysel olduğu ve kağıt üzerinde kaldığını düşündürmektedir. Aynı okuldan alınan ve farklı yıllara ait zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının birbiriyle aynı olması, öğretmenlerin bu toplantıların önemine inanmadıklarını ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada da katılımcılara yönlendirilen ‘Size göre zümre toplantılarındaki en önemli üç problem nedir’ sorusuna da verilen cevaplara bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu, alınan zümre kararlarının uygulanamaması ve yüzeysel toplantıların yapıldığı şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

Demirtaş ve Cömert’in (2006) çalışmasının sonuçlarına göre Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin en son mezun oldukları yükseköğretim programı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca, Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri çalıştıkları okuldaki toplam hizmet süresi değişkenine göre

anamlı farklılık göstermektedir. Yapılan bu çalışma sonuçlarına göre de katılımcıların zümre öğretmenler kurulunun işlevlerine yönelik görüşlerinde mezun oldukları öğretim kurumu değişkenine göre bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca, mesleki kıdem olarak da değerlendirildiğinde, mesleki kıdem farklılıklarına göre katılımcıların, zümre toplantılarının işleyişine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, zümre toplantılarına yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada, 100 katılımcı ile araştırma yapılmıştır. Katılımcıların mesleki kıdemleri, cinsiyetleri ve mezun oldukları öğretim kurumlarının farklı olması, zümre toplantılarına yönelik görüşlerinde farklılık oluşturmamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, zümre toplantılarına ilişkin görüşlerinde, genel olarak olumsuz bir anlayışın olduğu, zümre toplantılarının işlevini, gerçekleştiremediği, zümre öğretmenleri arasındaki koordinasyonun zayıf olduğu ve zümre toplantılarının organizasyonunda etkili olan okul idarecilerini, zümre toplantılarına gereken önemi vermediği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca, çoğu öğretmenin, görüşlerini net olarak ifade edemediği görülmüştür. Özellikle ifadelerine verilen 'Kararsızım' cevabının fazla olması bunun göstergesi olarak düşünülmektedir.

Katılımcılar sorulan 'En son branşınızla ilgili ne zaman araştırma yaptınız?' sorusuna katılımcıların çoğunluğunun (%34) son üç aylık dilim içerisinde araştırma yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine katılımcıların 'Zümre toplantısı hangi sıklıkla olmalıdır?' sorusuna, katılımcıların çoğunluğunun (%35) bir eğitim-öğretim yılı içerisinde üç defa yapılmalıdır yanıtını verdikleri görülmektedir. Buradan anlaşılan, katılımcıların şu an uygulanan bir eğitim-öğretim yılında üç defa yapılan zümre toplantılarını benimsedikleri sonucu çıkmaktadır. Fakat %20'lik bir oranın da zümre toplantılarının verimsiz olduğunu ve bu sebeple hiç yapılmaması gerektiğini ifade etmesi de zümre toplantılarının işleyişinin gözden geçirilmesi gerektiği sonucunu da ortaya çıkarabilir.

Çalışmada 'Öğretmenler zümre kurulu toplantılarında, sizce hangi konuya öncelik vermelidir?' sorusuna katılımcıların % 36'sı eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması yönünde görüş bildirmişlerdir. Zümre toplantılarının süresi ile ilgili, katılımcılara sorulan soruda, %36 oranında zümre toplantılarına sınır konulmaması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların zümre toplantılarına ilişkin gördükleri en önemli problem ise, ikili öğretimin, zümre toplantılarını sekteye uğrattığı ve gerekli koordinasyonun sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. 47 katılımcı bu doğrultuda ifade kullanarak, bu konudaki olumsuzluğa dikkat çekmiştir. Zümre toplantılarında yaşanan problemlere çözüm önerisi olarak da, 48 katılımcı, zümre toplantılarının eğitim-öğretimin devam ettiği zaman diliminde değil de ayrı bir zaman diliminde yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Açıklamalar neticesinde, okullarda yapılan zümre çalışmalarının, daha uygun hale getirilmesi gerektiği, hem akademik başarı anlamında, hem de okul içerisindeki öğretmenlerin birlik ve beraberliğini sağlama adına mutlaka, zümre çalışmalarının yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Aksi durumda zümre toplantıları sıradan, basit, verimsiz toplantılara dönüşür ki; bu da eğitim-öğretimde gerilemeye sebep olabilir.

Zümre toplantılarının daha verimli ve etkili olması adına ise şunlar önerilebilir:

- Okul yöneticilerinin zümre toplantılarına yönelik çalışmaları, insan ilişkilerini de daha planlı ve organize şekilde yürütmesi. Zümreye katılacak öğretilere önceden belli bir motive sağlanması tavsiye edilir.
- Zümre öğretmenleri arasındaki etkileşimi idarecilerin iyi gözlemlemesi, oluşabilecek sıkıntılara karşı, önceden tedbir alması önerilir. Böylelikle sorun henüz yaşanmadan, en baştan problemin önüne geçilmiş olunur. Böylelikle öğretmenlerin potansiyellerini daha net tespit edip, maksimum düzeyde öğretmenden yararlanma sağlanabilir.
- Zümre öğretmenler kurulu çalışmaları sadece yasal bir zorunluluk olmasından dolayı yapılmamalıdır. Bunun yanında, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili rahat karar alıp,

uygulayabilecekleri bir kurul değildir. Buna da okul idarecilerinin daha fazla destek olması gerekmektedir.

- Okul idarecileri, zaman zaman zümre öğretmenleri ile bir araya gelerek zümre çalışmalarını hakkında bilgiler alabilir. Eksik görülen durumların düzeltilmesi adına takipte bulunmalıdır.
- Zümre öğretmenlerinin proje, kampanya, gezi, sergi gibi sosyal ve kültürel etkinlikleri geliştirmeleri konusunda cesaretlendirilmeleri grup çalışmalarını tekdüzelikten kurtararak okul kültürüne olumlu katkılar sağlayabilir.
- Bireysel başarı sağlayan öğretmenler, ödüllendirilmelidir. Bu ödüllendirmede ise objektif olma esasının dışına çıkılmamalıdır.

KAYNAKÇA

Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D. ve Ada, Ş. (2014). İlköğretim Okullarında Zümre Öğretmenler Kurulu Çalışmalarının Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 7

Barlı, Ö. (2010). Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış. Erzurum: Aktif Yayınevi.

Bursalıoğlu, Z. (2000). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem AYayıncılık.

Cohen, S. G. & Bailey, D. E. (1997). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research From the Shop Floor to the Executive Suite. Journal of Management, 23(3), 239-290.

Gökçer, N. (2011). İlköğretim Okulu Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Gerçekleşme Düzeyi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 2, Sayfa: 127-148.

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Scott, W. A. & Wertheimer, M. (1962). Introduction to Psychological Research. Wiley.

Taymaz, H. (2003). Okul Yönetimi (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

BİR YANILSAMANIN GELECEĞİ: DEĞERLER EĞİTİMİ VE BATI'NIN YENİ İSLAM ALGISI ÜZERİNE

İhsan ÇAPCIOĞLU* - Ahmet ÖZALP**

ÖZET

İnsanın gündelik yaşantısı ortaya çıkan yeni durumlara göre sürekli değişmekte ve yenilenmektedir. Bu süreçte bireyin maruz kaldığı birtakım uyarılar, onu kendini yeniden düzenlemeye itmektedir. Algısal temelde meydana gelen bu değişimler, sırası ile tutumlara ve bunun sonucunda davranışlara dönüşmektedir. Dinin bireysel yaşamda olduğu gibi gündelik yaşamda da bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendirdiği bilinen bir gerçekliktir. Söz konusu şekillendirme, bireyin içinde bulunduğu ve etkileştiği grubun dinamiklerinden de çeşitli boyutlarıyla etkilenmektedir. Birey, öncelikle ait olduğu grubun değerlerini benimsemekte ve kendini bu değerlere yeniden ve yeniden uyarlamaya devam etmektedir. Gruba ait dini değerler bireyleri karşı gruba karşı birtakım savunma mekanizmaları göstermeye sevk etmekte ve grup üyesinin diğer grup üyesi ile olan etkileşimini olumsuz anlamda etkilemektedir. Sapma eğilimi gösterip şiddet faaliyetine yönelen dini gruplar dünya genelinde diğer toplumları kendilerinden farklı görerek onlara karşı varlıklarını ispatlamak ve dikkat çekmek amacı ile hareket edebilmektedir. Bu grupların şiddet faaliyetleri sonrasında grubun dışında dine karşı topyekün bir algısal değişim oluşmaktadır. Sanayileşmiş batı ülkelerinde meydana gelen dini uzantılı terör ve şiddet olayları ve bu ülkelerdeki değerler eğitimi İslam algısını sürekli bir değişime itmektedir. Bireyin ait olduğu grubun normlarına ve bakış açısına göre kendini şekillendirdiği gündelik yaşam içinde dini grupların toplumsal algıyı etkilememesi zor görünmektedir. Bu bağlamda çalışmamızın konusunu geliştirmiş batı ülkelerinde ortaya çıkan olaylar (İkiz Kuleler) sonucu bağlamında dini değerler eğitiminde değişiklikler, İslam algısında meydana gelen değişimler oluşturacaktır. Kapsamın çok geniş olmasından dolayı sadece Amerika Birleşik Devletleri ve Fransa ile konu sınırlandırılmıştır. Bu ülkelerde yapılan çalışmalar, değerler ile ilişkisi ve gazete haberleri (The Washington Post ve L'express, Le Point) çalışmanın yöntemine etki edecektir. Bu bağlamda çalışma karşılaştırmalı kültürel bir bakış açısı ile dökümantasyon analizi yöntemine göre yapılacaktır. Çalışmanın temel amacını Ortadoğu'da son dönemde ortaya çıkan terör grupları ve bunların batı ülkelerinde gerçekleştirmiş oldukları birtakım eylemlerin değerlerde ve toplumsal algıda ne tür değişimlere neden olduğunu anlamaktır.

Anahtar Kelimeler: İslam, Gündelik Yaşam, Değerler, Değişim, Eğitim

* Ankara Üniversitesi, Din Sosyolojisi Bölümü, ihsancapcioglu@yahoo.com

** Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, ozalpahmet@kmu.edu.tr

FUTURE OF AN ILLUSION: ABOUT VALUES EDUCATION AND WEST'S NEW PERCEPTION OF ISLAM

SUMMARY

The daily life of a person is always changing and renewing based on new situations. During this process, person is exposed to some stimulus that force s/he to reform herself/himself. These changes that occur in perceptual base turns into attitudes and behaviours respectively. It is a known reality that religion shapes the behaviours and attitudes of person's daily life as it shapes person's personal life. The mentioned shaping is affected by the dynamics of the group that the person lives in in various way. The person, firstly adapts the values of the group that s/he belongs to and then s/he readapts to these values over and over again. The religious values that the groups members have may result in some defence mechanism against the opposite, second group which affects the relationship of members of both group negatively. Some religious groups shows tendency to violence in order to prove themselves to others and show the difference between them and the others. After the attacks of these groups, the other groups apart from these ones form a new and negative perception towards religion. In the industrialized western countries, the terror attacks that relates to religious groups causes a shift in the perception of the Islam. Based on the present situations in which person shapes hers/his life according to the group they are in, it is hard for religious groups not to affect social perception. By this means, the topic of our study is going to be the changes occurred in religious values and religious education in western countries based on the present issues (twin tower). Since the topic is too wide, we prefer to restrict it with only France and USA. The method of the study is be influenced by the researches, values of education and the papers news (The Washington Post and L'express, Le Point) of the mentioned countries. So the study is based on comparative cultural view with a documentation analysis method. The main aim of the study is to understand the resent terror groups that arise in Middle East and their attacks' influence on western countries based on values.

Key Words: Islam, Daily Life, Values, Change, Education

GİRİŞ

Geçmişten günümüze değerlerin sosyalleşme yoluyla nesiller arası aktarımı oldukça önemli görülmüştür. Hem antik toplumlarda (kabile) hem de modern toplumlarda küresel bir biçimde kendi değer aktarımları sosyalleşme ve model alma yolları ile öğrenilmiştir. Bu vasıta ile toplumlar değerlerin öğrenilmesi ve bu değerlere uyulması konusunda normlar geliştirmişlerdir. Bunun temel nedeni, toplumun varlığını devam ettirmesi ve gündelik yaşam içinde var olabilme ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç toplumları değerlere sıkı sıkı sarılmaya ve örgün ya da örgün olmayan yollarla eğitimsel araçlarla değerlerin aktarımına itmiştir. Bu açıdan bakıldığında değerlerin aile dışında ayrıca sosyal gelişim alanı içinde bir eğitim kurumu aracılığı ile kazandırılması da önem kazanmıştır. Toplumların kendi kültürel değerlerini aktarma sürecinde sadece aile içi eğitimin yanı sıra hem arkadaş çevresi hem de okulun rolü de büyük pay sahibidir.

Değerler konusu insanların gündelik yaşam içinde ve tarihsel bir süreçte geliştirdikleri soyut “şey”ler olması nedeniyle değerlerin literatürde tanımlanması da oldukça zor hale gelmiştir. Ancak, değerlerin bazı tanımlarına yine de yer vermek gerekirse; Değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak Türk Dil Kurumu tarafından tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2012). Ayrıca; Değer, “bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlâki ilke veya inançlara” olarak da tanımlanabilir (Kızılcıkel ve Erjem 1994: 99). Değer, “davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar” olarak da tanımlanmaktadır (Halstead ve Taylor 2000: 169). Beil’e (2003: 14) göre ise değerler, bireylere yol gösteren yol haritaları gibi klavuzlar olarak tanımlanmaktadır. Bu harita ile, insanlar hem toplumsal normlara, ki bu normlar bireyin sapma eylemi göstermesini engellemektedir, hem de adetler vasıtası ile doğru olanı yani yapılıp yapılmaması gerekeni anlayıp öğrenerek ve değerleri ayırt edebilme becerisi kazanarak toplumsal kurallara nasıl uyacağını anlar. Değerler ayrıca hem bireyin sahip olduğu ahlaki yönleri hem de toplumsal rollerindeki yerini yüceltme amacı da güder. Bu amaca yönelik bireyler değerlere uyma eğilimi gösterir. Bu açıdan bakıldığında değerler sosyal öğrenme ile gelmektedir. İnsan boş bir levha gibi yeryüzündeki ilk varlığı ile birlikte değerlere maruz kalarak yaşantısını sürdürür (Kurtdede, 2013).

Modern toplumlarda değerlerin eğitim yolu ile aktarımı süreci çok küçük yaşlarda başlamaktadır. Çocuğun bulunduğu kültür ve devlet için iyi birer birey ya da vatandaş olarak yetişmesi bu toplumlarda oldukça önemli hale gelmiştir. Toplumsal normlara uyma, ahlak kurallarına itaat, yaşlılara yardım, başkalarının ve kendinin haklarını ihlal etmeme ve gözetme gibi değerler modern devletin doğasında bulunan ve aranan değerlerdendir (Yörükoğlu, 2003: 221). Kabile toplulukları ve sonrası modern döneme kadar uygulanan değerler eğitiminde daha çok otoriteye itaat ve söylenenleri eksiksiz yapması istenmiştir. Modernliğin ara yüzyılında, bu tür bir eğitim yönteminin uygulanışı ve bunun demokratik toplumun bir özelliği olarak kullanılması imkansız hale gelmiştir. Bireyin siyasi hareketlere katılabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için değerlerin aktarımının da değişmesiyle mümkün olmuştur. Modern toplumlar, demokratik değerleri özgür bir habitat içinde özümsemiş, kendi başlarına siyasi ve demokratik kararlar alan bireyler olarak ortaya çıkmıştır (Doğanay, 2012: 234).

Tüm bu açılardan bakıldığında değerlerin toplumun gündelik yaşamının inşasında ve bireyin zihinsel izdüşümünde önemli bir yeri olduğu yadsınmaz. Sosyal ortam içerisinde her ne kadar değerlerin bir takım yollar ile aktarılması yorumlanmaya çalışılmış ise de sosyolojik imgelemde dini ve milli değerlerin sadece bireyin hafızasında değil, topyekün bir topluluğun da zihnindeki yeri ve bu zihni yapıyı nasıl değiştirdiği de sosyal psikolojik bir soru olagelmıştır.

1. Değerler Eğitiminden Sosyoloji’ye Köprü

Sosyoloji’nin bilimsel serüven tarihi içinde değerler konusu sosyologlar tarafından oldukça ihmal

edilmiş bir konu olarak günümüze kadar gelmiştir. Bu ihmalin önemli nedenlerinden birinin sosyolojinin ortaya çıktığı ve geliştiği dönemlerdeki pozitivist akımın etkisidir. Sosyoloji içerisinde de değerlerin bir nesnel yönü olmadığı bunu bireyin vicdanı ya da sahip olduğu duygu durumlar içinde incelenebileceği düşünülmüştür. Böylelikle üzerinde deney yapılamayacak kadar geniş ve soyut konu olan değerler ve bunun topluma olan etkileri bir süre boyunca sosyoloji içinde çalışılmamıştır. Ki, pozitivist bilim anlayışına bakıldığında deneye dayanmayan bir bilgi türü nesnel gerçeklikten uzak ve oldukça yanlıştır. Değer ise insandan bağımsız olmayıp sürekli değişen bir karaktere sahip evrensel olmayan bir yapıdadır. Pozitivist anlayışta değerlerin vurgusu öznel olmanın yanında ayrıca bilimselliği yok sayma girişimi olarak da görülmektedir. Bilimsel anlayış bu bakış açısında bilim insanının her türlü değer yargılarından bağımsız, kendi milli, kültürel ve duygusal hiç bir öznelliğini bilimsel araştırmaya dahil edemeyeceği yönündedir. Pozitivizme göre bu bakış açısı nasıl fen bilimlerinde evrensel ve değişmez ise sosyal bilimlerde de öyle olması gerekliliği üzerine inşa edilmiştir. Bu anlayışın hem ülkemizde hem de yurt dışında uzun süre etkisini sürdürmesi ve bazı noktalarda hala sürdürüyor olması değerler konusu bilimsel çalışmalardan uzak tutmuştur. Ancak, sosyal bilimlerin doğasının Weber ve Dilthey tarafından farklı şekilde değişimlere tabi tutulup toplumu şeyler gibi değil de anlaya ve yorumlamaya yönlendiren bir şekilde incelenmesine yönlendirmişlerdir. Böylelikle topluma etki eden ve toplum tarafından yine toplumda var olan sembollerle yorumlanan değerler sosyal bilimler için anlam ifade etmiştir. Bu anlayış hem tarihselci bir bakış açısında bulunmasına karşın hem de modern sosyoloji teorilerinde de görülmeye başlanmıştır (Özensel, 2003).

Sosyal yapıda tüm kurumlarda kendine has değerler sisteminin bulunduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu kurumlardan en önemlisi olan aile, hem kültürel hem de milli değerlerin aktarılmasında çocuk için ilk ve öncelikli kurum olmuştur. Bu açıdan aile toplum içerisinde değerleri aktarıcı bir kurum olarak karışımıza çıkmıştır. Toplumsal rollerin değerlerle birlikte aile çocuğa ilk kazandırıldığı kurum olması nedeniyle de önem arz etmektedir. Aile tarafından çocuğa kazandırılan sosyal algı da toplumsal süreçlerle yakından alakalıdır. Toplumsal olaylar değerleri etkilemekte ve ailenin değerlerine farklılıklar getirmektedir. Bu değişim ailenin kendi değerlerini her gün gündelik yaşam içinde tekrar ve tekrar gizil yollarla çocuğa aktarılmaktadır. Sosyal ortamda iyi ya da kötünün ayırt edilebilmesi, mantıklı düşünme (kültür için uygun olan), ve topluma uygun hareket etme gibi durumlar söz konusudur. Toplum içinde bireyin yukarıda bahsedilen toplumsal normlara uygun davranıp davranmaması da sosyal kontrol mekanizmaları ve toplumsal pekiştirme araçları ile denetlenir. Tüm bunların da değer kaynaklı olduğu görülür (Özensel, 2003).

Toplumun sosyal ve kültürel hayatına şekil kazandıran önemli konulardan biri de değerlerdir. Bu açıdan bakıldığında, Amerikan sosyolojisinde özellikle toplumsal olayları açıklamaya çalışmanın başlangıcında değerlerin rolü ve bireydeki toplumsal davranış örüntüsüne vurgu yapılır. Bu nedenle hangi çalışma olursa olsun kültürel, dini ve milli değerlerden yoksun olarak toplumu anlama girişimi de karşılıksız kalacaktır. Toplumu ilgilendiren bir probleme sanki doğada bulunan "şeyler"miş gibi bakılması ve evrensel değişmezlikten oluşan bir değer atfedimesi bilimsel bir yanlısıma olarak görülecektir. Toplum içinde onun hayatını şekillendiren yegane unsurun dışarıda bırakılması bu sorunun oluşmasında başlıca unsurlardandır. Bir toplumsal olayın ya da olgunun içinde olan değersel şema ve bu şemada benlik, değerler, dini inanç ve tutumlar anlaşılmadan sosyolojik yorum yapmak toplumsal realitenin de tam olarak görülmesi için yeterli olmayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, Max Weber'in önemli eserine vurgu yapmak gereklidir (Weber, 1985). *Onun "Protestan etiğinin yarattığı bir çalışma ahlâki sonucunda, insanların büyük bir başarıya güdüşü ile hareket ederek modern kapitalizmin Luther ve Calvin mezheplerinin yaygın olduğu yerlerde ortaya çıktığı"* varsayımı, modern sanayi toplumlarının nasıl var olduğu ve değerlerin buradaki önemine vurgu yapmaktadır (Özensel, 2003).

2. Dini Ahlak ve Değer ilişkisi

Değerlerin bilimsel araştırmasının yapılmasındaki zorlukların dışında ahlak eğitimi yeni bir konu olarak görünmemektedir. Bu eğitim tüm dünya toplumlarında ve her bölgede belirli dönemlerle görülmüştür. Platon ahlak eğitimini eğitim kurumlarının görevi olarak algılamış ve toplumsal akıl

kavramına vurgu yapmıştır. Ona göre aklını kendi kullandığı gibi birey toplumun yararına da kullanılmalıdır. Kirschenbaum (1995) göre ahlak eğitimi bireylere çocukluktan itibaren iyi ahlaka sahip olma ile alakalı inanç, değer ve davranış becerisini kazandırmayı amaç edinmektedir. Bu açıdan bakıldığında değerler eğitimi de insana iyi, güzel, kibar yani ahlak eğitime paralel olarak ahlaki olmayı öğretmektedir. Bu konuda ahlaki konu almış metinlerin yeri yadsınmamaktadır. Dini değerlerin ve ahlaki eğitimin temeli bireyin diğer insanların değerlerine saygılı davranması ve kendi değerlerini bu saygı çerçevesi şeklinde inşaa etmesini istemektedir. Toplumsal ilişkileri düzenlemek üzere ortaya çıkmış ahlaki düzen insanların bir arada yaşayabilmeleri için önemli bir araç konumundadır. Değerlere saygısız bir biçimde hareket etme diğer bireyin haklarına ve değerlerine uygun davranmama ile eş değer durumdadır. Bunun tam tersini de insanlığa faydalı ve yararlı işler yapma bir takım değerleri özümsemiş insanlar tarafından sergilenen olumlu davranışlar oluşturmaktadır. Ahlakî eylemlerin hem bireyin kendisi hem de diğer bireyler adına en çok sevgiyi ve değeri sağlayan davranışlar olduğu konusunda toplumlarda yaygın fikir birliği bulunmaktadır. Hartman, *“Değerlerden sıyrılmış, kutsallığını yitirmiş bir dünya da yaşamaya kimse katlanamaz”* demektedir (Ekşi, 2003). Değerler sistemi içinde ahlak toplumlarına şekil veren değerlerin başında bulunmaktadır. Bu sayede toplumlar rahat bir şekilde devamlılığını sağlamaktadır. Bireylerin değerlerine yabancı bir ahlaki sistem sosyal beraberliğin de bozulmasına neden olacak ve topluma zarar verecektir. Ahlaki algının olmaması da hiç bir değerler sisteminin bulunmayacağını gösterir. Bireylerin pragmatist düşünceleri ve kendi adına yaşamaya çalışmaları onları ahlakilikten uzaklaştırmakta ve farklı olay/olgulara karşı yanlış algı geliştirmelerine de neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türk sosyal psikoloğu Güngör, *“insanlara zehirli maddelerle faydalı yiyecekleri ayırt edebilecek bilgiyi verdiğimiz gibi onlara iyi davranışla kötü davranışı ayırt edebilecekleri ahlakî bir sistemi vermemiz gerektiğini belirtir”* (Ekşi, 2003).

Güngör, değer yargıları gelişmemiş ve ahlaklı olmayan kişilerin toplum içinde nasıl davranacakları konusunda fikirlerinin bulunamayacağı, bu insanların toplumda farklı davranışları nedeniyle dengesizliğe ya da sapmaya sebep olacaklarını varsaymaktadır. Bu açıdan ahlaki olarak kararsız ya da eksik olan bireyler diğer insanların da kararlarını ve değerlerini etkileyeceği vurgulamaktadır. (Ekşi, 2003). Böyle bir sosyal ortamda birtakım temel ortak değerler üzerinde de anlaşmaya varılmamıştır. Bu nedenden dolayı toplumsal güvende de sıkıntılar ortaya çıkar. Bu toplumların itaat edecekleri ortak ahlaki değerler üzerinde bir anlaşmaya varamadıkları sürece huzurlu ve işbirliği içinde varlıklarını sürdüremezler. Bu nedenle biraz daha derine inildiğinde, insanların ürettiği sözlü ve yazılı edebiyat eserlerinin nerede ise tamamında ahlaki olan ve olmayan meselesi üzerinde durulmuştur.

Yukarıda ortak ahlaki değerlerin olmamasının toplumlarda ortak bir anlaşmaya varılamamasının önemli bir nedeni olmasından bahsedilmiştir. Ayrıca, toplumların uyacakları toplumsal diğer ahlaki kuralların olmaması da toplumda sapmaya neden olur. Üretilen edebi eserlerde de bu durum çarpıcı şekillerde vurgulanmaktadır. Felsefi bir anlayışta ahlakın temel amacı bireyleri kötülükten uzaklaştırmaktır. Toplumı kötülükten ya da sapmadan korumak için birey farklı şekillerde eğitilir ve ona küresel ya da bölgesel değerler aktarılmaktadır. Bunu sağlamak için birçok araç da kullanılmaktadır. Geçmişten gelen kültürün ve ahlaki mirasın bireyden bireylere aktarılması için hikâyeler, biyografiler, tarihi olaylar kullanılır. Bu uygulanırken de model olarak bireyin karşısında bir uygulayıcı/rehber de bulunmaktadır. John Dewey (1969) ahlak eğitiminde insanın kişiliğini ve eylemlerini doğrudan etkileyen düşüncelerde, bireye etki etmeyen durağan fikirler arasında farklılıklar görmemiştir. Kişiliği ve eylemi etkileyen, yönlendiren ve onu yücelten düşünceleri “ahlaki düşünceler”, iyi kişiliğe ve iyi eyleme yol açmayan düşünceleri ise “ahlaklılık üzerine düşünceler” olarak tanımlamıştır. Bireylerin yaşamlarına anlam katacak ve onların düşüncelerini etkileyecek düşüncelerin sadece tüm kurumların, vasıtaların ve okul hayatına ilişkin gereçlerin de bir arada bulunması ile üretilebileceğini belirtmiştir. Tüm sosyal yaşama dönük ve sosyal yaşamı etkileyecek değerler eğitimi bir bakıma okul normları, temel ahlaki değerler, törenleri, toplumsal yargıları ve tüm sosyal gelişim alanındaki değerlerin aktarımını içermesi gerekmektedir.

3. Batıda İslam Algısı, Toplumsal Değişme ve Değerler

İslam dininin ilk vahiyle birlikte yeryüzüne gelmesi ile birlikte hem İslam hem de Hıristiyan dünyasında arasında birçok yönden çatışma ve uzlaşma benzeri hadiselerin yaşanması durumu bilimsel bir gerçekliktir. Geçmişten gelen bu tür çatışmalar insanların günümüzde de dine yönelik algılarını diri tutmak için sürekli gün yüzüne çıkarılmakta olan bir durumdur. Makalenin de konusunu oluşturan ve günümüzde farklı şekillerde terör eylemleri gerçekleştiren grupların kendilerini belirli bir dinin savunucusu ve o dinin değerlerinin bireylere aktarımında sorumlu olduklarını iddia etmeleri toplumsal değer algısını da değişimlere uğratmakta yeni ön yargılar yaratmaktadır. Batı dünyasında oluşan ön yargıların diğer bir sebebi de Müslümanların geleneksel kültürel yapılarına batı toplumları içinde yaşamaya çalışmalarından ötürü gelmektedir. Müslüman halkın bu şekilde bir davranış sergilemesinin sebebini ise buradaki kişilerin kendisini bulunduğu ülkenin asli vatandaşı görme arzusundan gelmektedir. Bu arzu nedeniyle batı toplumu gündelik yaşam içinde hergün Müslümanların kültürel simge ve anlamlarına maruz kalmaktadırlar. Bunun yanında ayrıca Müslümanların ve batı toplumlarının bir arada yaşama zorunluluğu da duruma eklenince batıda İslam belirli bir toplumun, ki bu toplum hangi ülkede hangi grup yoğunlukta ise, unsuru gibi algılanmaktadır. Bu açıdan Müslümanlar ile bir arada olma zorunluluğu batının önemli bir bölümü için büyük bir soruna dönüşmüştür. Geçmişten gelen rahatsızlıklar yerini ayrıca terör olaylarına bıraktıkça batı gözünde önemli bir korkulu dine ya da "İslamofobiye" kendini bırakmaktadır (Ataman ve Er, 2008).

Sanayi inkılabı sonrasında batıda, eşitlik dalgalarının yayılması, batı toplumunun kölesi durumunda olan sömürgeci gelen Müslümanlarla eşit olma durumu oldukça zorlukla karşılaşmıştı. Batı literatüründe modernleşme oldukça dini realitenin gerilemesi, globalizasyon, dinin büyüünün bozulması, akla ve mantığa uygun bilimsel bilgi, çokkültürlülüğe ve birlikte yaşamaya yönelik tepki gibi çokça sosyo-ekonomik meseleleri içermesi nedeniyle, batı her yönüyle Müslümanları batıda kendileri ile eşit haklarda görmeye bir türlü uyum sağlayamadı. Er ve Ataman (2008)'ın araştırmalarına göre: *"2007'nin başında Almanya'da Berliner Zeitung gazetesi Başbakan Merkel'i başörtülü, SPD lideri Kurt Beck'i de sakallı gösterdiği bir resimde "Böyle devam ederse Almanya'da 50 yıl sonra Hıristiyanlar azınlıkta kalacak" iddiasında bulunmuştur. Gazete, son bir yılda 4 bin Alman'ın İslam dinine geçmesine dikkat çekerek, yakında Almanya'nın bir İslam ülkesi haline gelebileceğini yazmıştır. Avrupa ülkeleri kendi topraklarında yaşayan Müslümanları varlıklarını sömürgeci bir bakış açısından ele alarak "göçmen", "yabancı" olarak damgalamaktadırlar. Avrupa toplumları Müslümanları gazete ve televizyonlar aracılığıyla petrol krizi, Cezayir gelişmeleri, İran Devrimi, Salman Ruşdi olayı, Golf krizi gibi dış gelişmelerle tanıdılar. Bir başka deyişle İslam ve Müslümanlar ülke dışında yaşanan sorunlar ve krizlerle birlikte anılır oldular. Fransız gazeteci Thomas Deltombe'un tarifıyla medya "hayali bir İslam" yaratmıştır. Bu süreç 11 Eylül İkiz Kule saldırılarıyla birlikte daha da ivme kazanmıştır. Bu saldırılarla başlayan süreçle birlikte bugün gelinen nokta ise vahim bir tabloyu gözler önüne sermektedir."* Medyanın batı toplumlarındaki İslam algısı üzerindeki etkisi araştırmaya göre oldukça önemlidir. Medyanın sadece Müslümanları eşit birer yurttaş olmanın dışında daha da aşağı bir şekilde terörist, göçmen ve suçlu gibi etiketle damgalamaktadır.

Batı medyasının yanında hem siyasi hem de ekonomik kurumlar ve kuruluşlar İslam söz konusu olduğu zaman savundukları değerlerden belirli ölçülerde sapmalar ve yaptıkları değerlendirmelerden objektiflikten uzak kalmaktadırlar. Batı medyasının İslam'a yönelik algısı ve batının toplumsal algısını değiştirmeye yönelik girişimci tavrı da İslam'a yönelik olumsuz bakış açısını göstermektedir (Hafez, 2002; Halm, 2006). Çalışmalarda, batı medyasının İslam dünyasında yaşanan olayları ayrıca bunun yanında da kendi toplumsal değerlerine aykırı gibi Müslümanların batıda gerçekleştirdikleri sadece terör değil diğer barışçı eylemler de dahil kendi değer yargılarına aykırıymış gibi göstermekte, bunu yaparken de İslam'ı direk terör dini olarak açıkça ilişkilendirmeye çalışmaktadırlar. Burada algıya sunulan İslam imajı, şiddet eğilimli, terörist, muhafazakar, suçlu, bombacı, batıyı tehdit eden bir şekildedir (Hafez, 2009; Halm, 2006). Medyanın bireylerin yaşamına ve toplumsal algıya olan etkisi de dikkate alındığında, batı halkının var olan değerlerini ne yönde değiştireceklerini ve etkileyebileceklerini anlamak bir zorunluluk olmaktadır. *"Örneğin; Alman medyasında İslam algısına yönelik yapılan çok sayıda araştırma, Alman medyasının 11 Eylül öncesinde tüm haberlerinin yüzde 50'inde*

İslam'ı şiddet ya da terör olayları ile ilişkili olarak gündeme getirdiği; 11 Eylül sonrası ise bu oranın yüzde 80'lerin üzerine çıktığını ortaya koymaktadır" (Halm, 2006).

İslam ile ilişkili olarak sıkça dile getirilen söylemler ve simgeler, bunların gazetelere göre dağılımı aşağıda çikartılmıştır.

Tablo-1. Gazete Haberleri Konularına Göre

Simgeler	Washington Post	New York Times
11 Eylül	22	20
Terörizm/İslami Terörizm	21	19
Radikal İslam	11	10
İslamofobia	9	8
Hoşgörüsüz	15	10
Şeriat	9	6
El Kaide/Taliban/Terörist	13	9
Kadınların Eşitsizliği	4	2
Cihat	5	3
Dinler arası çatışma	4	1
Peçe/başörtüsü	4	4
Muhammed kült bir lider	2	-
Despot/Baskıcı/Sapkın/Gayri medeni	16	12
Pedofili artıyor	2	-
Poligami	2	-
HIV artıyor	-	1
Recm	1	-
Püriten İslam	1	-
Monolitik	1	-
Toplam	142	105

Kaynak: (Göksu ve Saygılı, 2010)

Tablodan da okunabileceği gibi, örneklemedeki gazetelerin İslam imajı ve oluşturmaya çalıştıkları algı oldukça olumsuzdur. Medyada İslam, "terör", "acımasız", "baskıcı", "saldırgan", "istilacı", "hoşgörüsüz", "geri kalmış", "terör" ile eş anlamlı kullanılmaya çalışılarak, benzer algı oluşturma eğilimi dışına çıkılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında her iki gazetede de medya İslam'a sembolik bir açıdan terör iması vererek nesnelleştirmeye çalışmaktadır. Bu vasıta yoluyla batıda İslam'a yönelik algı da "Müslüman/Terörist" algısı oluşmaktadır (Göksu ve Saygılı, 2010). Bu pozitif korelasyon oluşturulduktan sonra ise teröristlere uygun her türlü sıfat etiketleme yoluyla Müslümanlara verilebilmektedir. Batıda medyayı takip eden Müslümanlar ile hiç bir sosyal ilişki kurmamış bir vatandaş bile bu yolla İslam'a ve Müslümanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirme yoluna gidecektir. Bu medyanın bir nevi eğitimde gizil işlevi olmaktadır. Medya bireyin gündelik yaşamı içinde sosyalleşen bireye gizil yollarla eğitim vermekte ve bilinçleri şekillendirmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde özellikle bu tarz İslam'a değer atfetme (olumsuz değerler) 11 Eylül olayları sonrasında vuku bulmuştur. Kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanılması medyanın etki gücünün oldukça ileri derecede olması nedeniyle Amerikan vatandaşları da İslam'a yönelik olumsuz bir kalıpyargı geliştirmesine sebep olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Amerikan medyası özellikle İslam dünyasında olan olaylara (özellikle çatışma ve şiddet) dikkat etmekte ve haber değeri görmektedir. Bu açıdan bakıldığında günde 3 saatini televizyon karşısında geçiren çocukların da medyadan etkilenmemesi oldukça güçtür. Medya tarafından oluşturulan İslam'i yanılısmanın değerleri yeniden inşa ederek vatandaşlara yansıtması oldukça dikkat çekici görünmektedir. Diğer açıdan, örneğin Amerikan medyasında İsrail, Hindistan, ABD ya da Sri Lanka'da dini gruplar tarafından gerçekleştirilen şiddet eylemleri, o dinin diğer bireyleri ile çok nadir olarak eşleştirilmektedir (Göksu ve Saygılı, 2010).

Bu oluşturulmak istenen yeni İslam algısı hem Amerika hem de diğer batı toplumlarına tehdit unsuru oluşturan Müslümanlar imajı vermektedir. Buna en bariz örnek; İslam'ın medyada kılıç dini ya da şiddet dini olduğunun vurgulanmasıdır; diğer yandan ise kadınların giyimi özellikle medyada

resimlerle vurgulanmaktadır. İslam dini rasyonalizme, bilimsel ilerlemeye karşı bir dinmiş imajı verilmek için mücadele edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında Amerika'da Samuel Huntington tarafından iddia edilmiş yeni dünya düzeni "medeniyetler çatışması" batı dünyasının korkusu haline gelmiş İslam'ın şiddet unsurları ile bir karşıt çatışmaya yol açacağına vurgu yapmaktadır. Ancak her ne kadar bu algı medya tarafından vurgulansa da toplumsal algı bu yönde hareket etmemektedir. Müslümanlar ile iç içe yaşayan aileler Müslümanlara karşı gösterilenden daha az biçimde olumsuz tutumlara sahiptirler. Fransız dergileri diğer bir örnek olarak verilirse, "korku ve İslam", "kara çarşaf ve İslam" gibi makaleler ile yeni değer algısı oluşturmaya çalışmaktadır (Ek-1).

Ayrıca yine Fransız medyasında Özdemir (2012)'in araştırmasına göre; "L'Express de "İslam" ve "korku" kelimelerini birlikte kullanan kapaklar yayınlamıştır. 2008'de "İslam, Rahatsız Edici Gerçekler" başlığı altında "Kuran ve şiddet", "Çağdaşlık imkansız mı?" ve "Kadınların kaderi" alt başlıklarıyla yayınladıkları kapak ile ses getiren L'Express 2010'da ise "Batı İslam ile Yüzleşiyor" başlığıyla çıkarken bu kapak tartışmalara yol açmıştır. Görsel olarak ön planda aydınlık vaziyette bir minarenin arka planında yani gölgesinde kalan bir kilise kulesi fotoğrafı kullanılırken alt başlıklar da "Terörist tehdidin geri dönüşü" ve "Entegrasyonun yenilgisi" gibi provokatif ibareler kullanılmıştır. İslam'ın Fransa'da yaygın hale gelen bir inanış olmasına L'Express de bir sayı ile dikkat çekmiştir. Eylül 2012'de "İslam Korkusu" başlığı altında "İslam Fransa'da neden büyüdü" sorusuyla yayınlanan kapakta "korku" vurgusunu güçlendirecek bir şekilde ön planda sırtı okuyucuya dönük güvenlik güçlerinin arka planında ise onlarla yüz yüze gelmiş olan çember sakallı iki Müslüman erkeğin fotoğrafı kullanılmıştır." Bulgulanmıştır. Bu araştırma Amerika'da yapılan araştırmaya benzerlik göstermekte Fransız toplumda medyanın olumsuz İslam değerleri oluşturmaya çalıştığı gözlemlenmektedir (Ek-2).

SONUÇ

Göçmen nüfusunun yoğun olarak yaşamakta olduğu Amerika Birleşik Devletleri; hem göçmen nüfusunun giderek artması hem de çokkültürlü yapıda meydana gelen sorunlar nedeniyle zorluklar yaşamaktadır. Ancak bunun yanında Müslümanlara karşı oluşmuş yanlısamanın nedeni ise medyanın oluşturmuş olduğu izlenim olarak görünmektedir. Fransa ve Amerika içinde barındırdığı birçok göçmene rağmen medyadaki süreçler nedeniyle toplumsal harmoniyi gerçekleştirememektedir. Toplumsal algıda meydana gelen değişimler özellikle terörist saldırılar, medyada çıkan Ortadoğu haberleri ile şekillenmektedir. Müslümanların giyimleri ya da davranışları batı toplumlarında hali hazırda sorun oluşturmakta ve toplum tarafından sindirilememiş görünmektedir. Gelişmekte olan mülteci krizi de batı devletlerini ve toplumları bu konuda daha fazla düşünmeye itmiştir. Özellikle Fransa ve Belçika'da meydana gelen terör saldırıları dini boyutlara taşınmakta ve Müslümanlar bu durumda daha fazla etiketlenmektedir. Medya tarafından geliştirilmiş her türlü yayın da toplumsal algıya gizil eğitim işlevi vasıtası ile şekil vermektedir. Batıda meydana gelen ekonomik sorunların artması ve işsizlik gibi nedenlerden dolayı göç dalgası görüldüğü gibi çoğu ülkede hoş karşılanmamış hatta Macaristan ülkesine sadece Hıristiyan mültecileri alacağını da duyurmuştur. Bu tür bir girişimin nedeni yukarıda bahsedilen algıda gizli bulunmaktadır.

Fransa'da ise son siyasi seçimlerle ağırlıkla dikkat çeken muhafazakar kesimler Müslümanlar hakkında olumsuz algıları vurgulamakta ve bu şekilde siyasi girişimlerde bulunmaktadır. Siyasiler bu yolla halkın algısında olumsuz bir Müslüman algısı oluşturmanın yanında uzun yıllar birlikte yaşamış ve tam olarak kabullenilememiş Müslümanların da Avrupa'da bir tehdit unsuru olduğunu vurgulamaktadırlar. Özellikle Fransız genç nüfusundaki işsizlik yabancı karşıtlığı ile birleşerek gelecek kaygısı taşıyan Fransız gençlerine de olumsuz bir İslam algısı yoluna giderek vaadlerde bulunmaktadır. Örneğin; FN seçmeni içinde genç nüfusun sahip olduğu yüksek oran da bu tezi destekler görünmektedir. En başta Sarkozy ve Le Pen olmak üzere "Fransız" kimliğinin Müslümanlar tarafından tehdit edildiği ve bu kimliğin yeniden inşasında Müslümanlardan arınmış bir Fransa'nın daha özgür olacağı algısı oluşturmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında Fransa'da ve Belçika'da meydana gelen eylemler ve Müslümanlara yönelik oluşmuş saldırı grupları da hem göçmen karşıtlığı

yaparak toplumsal hafızada silinmez izler bırakmak üzeredir hem de Müslümanlara saldırarak batı toplumu algısında Müslümanları işlemedikleri suçlardan dolayı suçlu imgesi oluşturmaktadırlar.

Sonuç olarak değerler üzerinden yapılan bu türlü algı değiştirme girişimleri hem siyasi hem de medya kanalları ile yapılmakta ve bir oranda başarılı olmaktadır. Bunun yanında bu tür algısal operasyonlar sadece bahsedilen ülkelerin değil diğer Avrupa ülkelerini de derinden etkilemektedir. Son dönemlerde ortaya çıkan “Pegida” örneği bunun göstergesidir. Özellikle Almanya’da Müslüman karşıtı olan bu gruplar Müslümanları terörist olarak etiketlemekte ve batı kimliğine zarar vermekle suçlamaktadırlar. Özellikle bu grup Avrupa’nın bazı merkezlerinde “İslam’a dur de” slogan ve pankartları ile kendilerine destekçi aramaktadırlar (Ek-3). Bu grupların sayısının son dönemde artması yukarıda bahsettiğimiz saldırılar ve Müslümanların ülkesindeki kültürel yaşantılarını batı ülkelerine taşıma arzularından gelmektedir.

KAYNAKÇA

- Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1994). Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü, Ankara: Atilla Kitapevi.
- Beil, B. (2003). İyi Çocuk, Zor Çocuk. Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?, Çev.: Cuma Yorulmaz, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Halstead J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research. Cambridge Journal of Education. v. 30, pp. 169-202.
- Kurtdede, F. N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. The Journal of Academic Social Science Studies, c. 6(3), ss. 361-388.
- Doğanay, A. (2010). Değerler Eğitimi, (Ed. Cemil Öztürk), Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Yörükoğlu, A. (2003). Çocuk Ruh Sağlığı. Çocuğun Kişilik Gelişimi Eğitimi ve Ruhsal Sorunları. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. Değerler Eğitimi Dergisi, c. 1(3), ss. 217-239.
- Weber, M. (1985). Protestan ahlâkı ve kapitalizmin ruhu (Çev: Z. Aruoba). İstanbul: Hil Yay.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, c. 1(1), ss. 79-96.
- Kirschenbaum, H. (1995). 100 Ways to Enhance Values and Morality In Schools and Youth Settings. Massachusetts: Allynve Bacon Company
- Dewey, J. (1969). Moral Principles in Education. Newyork: Greenwood Press.
- Er, T. ve Ataman, K. (2008). İslamofobi ve Avrupa’da birlikte yaşama tecrübesi üzerine. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. 17(2), ss: 747-770.
- Halm, D. (2006). Die Medien der türkischen Bevölkerung in Deutschland. Berichterstattung, Nutzung und Funktion, İçinde: e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Qualitative Studies, E0016, 7, (4), 29-39.
- Hafez, K. (2002). Türkische Mediennutzung in Deutschland: Hemmnis oder Chance der gesellschaftlichen Integration? Eine qualitative Studie im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung. Hamburg/Berlin: Deutsches Orient-Institut Hamburg.
- Göksu, V. ve Saygılı, R. (2010). Amerikan Medyasının İslam Algısı, İslamofobi Kolektif Bir Korkunun Anatomisi Sempozyum Tebliğleri, ss. 267-278.
- Özdemir, Ö. B. (2012). Fransa'da İslamofobik Söylemin Ana Akimlaşması ve Arap Baharı'nın Etkisi Ortadoğu Yilligi, 445.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, <http://tdk.gov.tr/TR/Genel/Sozbul.aspx?> 2012

EKLER

1. İki Fransız Dergisi Kapağı



2. L'express Dergisinin Bir Sayısı Kapak Resmi



3. Pegida ve Propagandası



TEOG KAPSAMINDA DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

Uğur CANPOLAT¹ - Mehmet KÖÇER²

ÖZET

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemi olarak bilinen TEOG, Türkiye’de 8.sınıf öğrencilerinin bir üst basamak olan ortaöğretime geçişi için uygulanan ortak sınavlardan oluşan bir sistemdir. TEOG kapsamında açılan Destekleme ve Yetiştirme Kursları ise öğrencilerin, bu sınavda sorumlu olduğu derslerle ilgili kazanımların aktarılması konusunda eksiklerinin tamamlanmasını hedefler. Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda yürütülen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının, kurslarda görev alan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Katılımcılar 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili merkez ve ilçelerinden ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiş 15 Sosyal bilgiler öğretmenidir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal bilgiler öğretmenleri genel olarak kursları yararlı bulduklarını ancak kursların yeni başlaması ve dershanelerin devam etmesi nedeni ile kurslara öğrenci katılımının az olduğunu; velilerin ve öğrencilerin bu kurslar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenler kursa katılım sağlayan öğrencilerde olumlu, rahat bir iletişim ortamının kurulmasından dolayı göreceli olarak ders ve sınav başarısının arttığını ve öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığını da belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: TEOG, Destekleme ve Yetiştirme Kursu, MEB, Sosyal Bilgiler

EXAMINATION WITHIN THE SCOPE OF TEOG OF SUPPORTING AND TRAINING COURSES IN LINE WITH THE OPINIONS OF TEACHERS OF SOCIAL STUDIES

ABSTRACT

TEOG, also known as the System for Transition from Primary Education to Secondary Education, is a system consisting of common exams applied to 8th grade students in Turkey for transition to the next stage, secondary education. The Supporting and Training Courses active within the framework of TEOG target at completing any possible insufficient gains of students in terms of the courses they are responsible for. The purpose of this research is examination of the Supporting and Training Courses in secondary schools reporting to the Ministry of National Education within the framework of the opinions of their Social studies teachers. Phenomenology pattern, which is a qualitative research method, has been adopted in this study. The participants are Social studies teachers determined with the method of criterion sampling from the center and districts of Eskişehir province in 2014-2015 academic year. The data of the research has been collected with semi-structured negotiations, and the data were analyzed via content analysis. Social studies teachers have underlined, as a result of the examination, that they find courses useful in general, however that participation of students is little because they have just started and private teaching institutions are still active; and that parents and students are not adequately informed about the courses. Furthermore, the teachers specified that course and examination success showed a relative increase in attending students because of the positive and comfortable communication environment, and that these courses also contribute to the social development of the student.

Keywords: TEOG, The Supporting and Training Courses, MEB, Social Studies

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Eskişehir, ugruhoca35@gmail.com

²Nevşehir Üniversitesi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir, mehmetkocer@nevsehir.edu.tr

1.GİRİŞ

TEOG, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulamaya başladığı "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş" sistemidir. Bu sistem, yurt içi ve yurt dışında bakanlığa bağlı kurumlarda bulunan 8.sınıf öğrencileri üzerinde uygulanır. Bu uygulamaya göre ortaokulların 8. sınıflarında Türkçe, Matematik, Fen ve teknoloji, Din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C.İnkılap tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı dil dersleri için dönemsel olarak yapılan sınavlardan, iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ikincisi olmak üzere Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü[ÖDSGM]'nce her dönem Merkezi Ortak Sınavlar[MOS] yapılır. Bu sınavlarda o döneme ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen öğretim programlarında sözü edilen derslere ilişkin kazanımlar esas alınır. Bu sınavlardan elde edilen puanlar ile öğrencilerin 6,7 ve 8.sınıflardaki yılsonu başarı puanlarının da hesaplanmasıyla bu iki veri birleştirilerek öğrencinin, ortaöğretim kurumlarına başvurması için gerekli olan Yerleştirmeye Esas Puanı[YEP] hesaplanır. Böylece öğrenci elde ettiği puanıyla başarı sıralamasına girerek puanına uygun bir okula yerleşir(MEB, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan ya da ortaöğretim kurumlarından mezun pozisyonda bulunan öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek, yeteneklerini geliştirmek, derslerde başarılarını arttırmak ve sınavlara hazırlanmalarına destek olmak amacıyla Nisan 2004'te "Milli Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme ve Sınavlara Hazırlama Kursu Yönergesi" ni çıkarmıştır. Ancak 6528 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile eğitim sisteminde birçok düzenleme ile birlikte özel dershanelerinin dönüşümünün de gerçekleştirilmiş olması nedeniyle yönergeyi tekrar düzenlemiştir. Bu yönerge incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı belirlediği esaslar çerçevesinde özel kurumlara olan ihtiyacı ortadan kaldırmak veya en asgari düzeye indirmek, eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak adına kendine bağlı okullarda eğitim gören ile mezun olan istekli öğrencilere yönelik olarak "Destekleme ve Yetiştirme Kursları[DYK]" açılması kararını almıştır. Buna göre öğrencilerin ve velilerin isteği üzerine Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı haftalık ders çizelgesinde belirtilen derslerden gerekli şartlar sağlanması karşılığında ücretsiz kurslar açılacaktır (MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, 2014). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının açılması ile birlikte TEOG Merkezi Ortak Sınavlarına yönelik olarak ortaokullarda Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Sosyal Bilgiler gibi dersler önem kazanmıştır. Sınavlara yönelik çalışmak isteyen kazanım eksikleri olan öğrenciler için bunun bir fırsat olabileceği düşünülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin, ortaöğretime geçişi sürecinde geleceğini etkileyecek derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir(MEB, 2005). Sosyal Bilgiler, MEB İlköğretim Kurumları Haftalık ders çizelgesine göre ortaokul 5, 6 ve 7.sınıflarda okutulan bir derstir. 8. Sınıfta ise yerini kendi inceleme alanları arasında olan T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine bırakır. *Tarih geçmişteki olayları inceleyen ve kayıt eden bir disiplindir*(ERDEM,1990, s:36). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi ise, tarih disiplini içerisinde Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek amacıyla tasarlanmış bir derstir(TTKB, 2010).

Eğitim; girdiler, işlem(süreç), çıktılar ve geri bildirim olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır(Sönmez, 2003, akt: Atılgan, 2014).

Açık sistem olarak eğitimin girdileri arasında eğitimsel değerlendirmeye ilişkin olarak; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğretim programları, işlem ya da süreç unsuru, öğretim etkinliklerinin uygulanması ve çıktılar ise öğrencilerden beklenen davranış değişiklikleri, yani hedeflere erişme düzeyleri olarak sayılabilir...geri bildirim ise, değerlendirmeyle olanaklıdır. Eğitimde değerlendirmenin farklı amacı olmakla birlikte, en temel amacı sisteme geri bildirim sağlayarak, sistemdeki sorunların onarılmasını sağlamaktır(Baykul, 1999, akt: Atılgan, 2014).

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi'nde yer alan, Merkezi Ortak Sınavlara yönelik yapılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının hedefi, öğrencilerin eksiklerini tamamlayarak bir üst kuruma geçişini sağlamaktır. Kurs merkezlerinde öğretmenler, bu hedef doğrultusunda çalışmalarını yürütürken bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. ÖZKAN ve ÖZDEMİR' in (2014), yaptığı çalışmada;

TEOG sistemine dair öğretmenlerin bu sistem hakkında olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları, TEOG hakkında öğretmenlere bilgilendirme toplantısının yapılmadığı...TEOG sisteminin eğitimde fırsat eşitsizliği konusunda sakınca taşıdığı...telafi sınavlarının gerekli oluşu...Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı uygulanan öğrencilere yönelik seviyelerine uygun bir sınav uygulanmaması gibi bir takım araştırma verileri ortaya atılmıştır.

Sonuç olarak ülkemizde milyonlarca öğrenci bir üst basamağa geçişte TEOG sisteminden etkilenmektedir. Yakın bir zamanda uygulanmaya başlamış olan bu sistemde bir takım eksikliklerin olması muhtemeldir. Bu sürecin temel yapıtaşlarından biri olan Sosyal bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi penceresinden bakarak girdileri ve süreci yakından takip etmek ve bu sorunlara çözümler üretebilmek bu sistemin, hedeflerine ulaşabilmesi konusunda düzenlenmesi ve onarımı için gerekli geri bildirim sağlanması açısından bu araştırmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda TEOG kapsamında yürütülen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin;

- 1.Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkındaki genel düşünceleri nelerdir?
- 2.Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kursuna öğrencilerin katılımıyla ilgili neler düşünülmektedir?
3. Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kursunda öğrenme-öğretme sürecine yönelik uygulamaları nelerdir?
- 4.Kurs sürecinde karşılaştığı güçlükler nelerdir?
- 5.Bu kursların daha verimli olabilmesi için önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

ARAŞTIRMA DESENİ	KATILIMCILAR	VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	İNANDIRICILIK
<ul style="list-style-type: none"> • Nitel araştırma • Olgubilim 	<ul style="list-style-type: none"> • Ölçüt örnekleme • Eskişehir ilinde TEOG DYK larda görevli en az 3 yıl deneyime sahip 15 Sosyal bilgiler öğretmeni 	<ul style="list-style-type: none"> • Yarı yapılandırılmış görüşmeler • İçerik analizi 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzman incelemesi

2.1.Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Creswell (2009) nitel araştırmalar bir olguyu anlamlandırabilmek, onu yorumlayabilmek adına yapılan öznel bir çalışma olarak belirtmektedir. Bu nedenle araştırmaya nitel bakış açısıyla yaklaşmıştır. Nitel araştırma

yöntemlerinden biri de fenomenoloji yani olgubilimdir (Patton, 2014). "Olgubilim, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Olgubilim araştırmalarında amaç, kişilerin yaşanmış deneyimlerine yer vermektir (Creswell, 2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kurslarla ilgili deneyimlerine yer vermek destekleme ve yetiştirme kurslarındaki süreci anlamaya olanak tanıyabilir. Bu nedenle araştırma olgubilim desenine göre tasarlanmıştır.

2.2.Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili merkez ve taşra ilçelerde açılan DYK merkezlerinde görev yapan 15 Sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu evreni ise Eskişehir ilinde görevli yaklaşık 30 Sosyal bilgiler öğretmendir. Katılımın sınırlı olması sebebi kursların yeni başlamasından dolayı katılımcı öğretmen sayısının az olması ve araştırmanın gönüllülüğe dayalı olmasıdır. Ayrıca nitel araştırmalarının doğası gereği zaman ve mekan sınırlamasının olması da katılımcı sayısında etki göstermiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemede araştırmacı geliştirdiği ölçüte göre araştırmasını yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçüt, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görevli ve en az 3 yıl mesleki deneyime sahip olan Sosyal bilgiler öğretmenleridir. TEOG sisteminde öğrencilerin bir üst basamağa geçişlerinde etkisi olan dersler düşünüldüğünde bunlardan biri de Sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersidir (MEB, 2015a). Bu dersleri vermekle yükümlü öğretmenlerde Sosyal bilgiler öğretmenleridir (TTKB, 2014). TEOG sistemine bağlı yürütülen DYK ların en son 2013 te uygulanan SBS sistemiyle karşılaştırılması amacıyla Çalışma grubuna en az 3 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler dahil edilmiştir. Ölçüte uygun olarak seçilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim süresi, görevli olduğu okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgili veriler Tablo-1 de verilmiştir.

Tablo-1 Katılımcıların Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Mesleki deneyim süresi (MEB)	Görevli olduğu okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Çalıştığı yer merkez/ilçe
Ahmet Öğretmen	E	41	17 yıl	Orta	Merkez
Veysel Öğretmen	E	43	19 yıl	Orta	Merkez
Kenan Öğretmen	E	42	19 yıl	Orta	Merkez
Merve Öğretmen	K	32	8 yıl	Alt	İlçe
Buse Öğretmen	K	45	23 yıl	Üst	Merkez
Ayten Öğretmen	K	46	23 yıl	Üst	Merkez
Mahmut Öğretmen	E	32	8 yıl	Alt	Merkez
Hilal Öğretmen	K	45	23 yıl	Üst	Merkez
Yakup Öğretmen	E	48	28 yıl	Üst	Merkez
İsmail Öğretmen	E	36	15 yıl	Orta	Merkez
Tugay Öğretmen	E	43	19 yıl	Alt	Merkez
Hüseyin Öğretmen	E	37	14 yıl	Alt	Merkez
Asım Öğretmen	E	35	13 yıl	Alt	İlçe
Yavuz Öğretmen	E	27	3 yıl	Alt	İlçe
Umut Öğretmen	E	26	3 yıl	Alt	İlçe

Bu tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i erkek 4'ü kadındır. 20-30 yaş aralığında 2 öğretmen, 31-40 yaş aralığında 5 öğretmen, 41-50 yaş aralığında 8 öğretmen araştırmaya katılım sağlamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin 4'ü 3-10 yıl mesleki deneyime sahipken, 7'si 11-20 yıl, 4'ü 20 yıl üzeri mesleki deneyime sahiptir. 4'ü ilçede 11'i il merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin

görevli olduğu kurs merkezleri incelendiğinde 4'ü üst sosyo-ekonomik düzeye, 4'ü orta, 7'si alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapmaktadır.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

“TEOG Kapsamında Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” ni amaçlayan bu çalışmada veriler nitel araştırmaların doğasına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşmelerle insanların bir konuya ilişkin zihninden nelerin geçtiğini, bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkaran bir yöntem olduğu söylenebilir(Bogdan ve Biklen 1992; Patton, 2014). Bu doğrultuda görüşme sorularına ilişkin alan yazın bilgilerine ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular üzerinde önerilen düzeltme ve eklemelerin yapılmasının ardından taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Pilot çalışma kapsamında 2 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmedeki verilerin dökümü yapılmış anlaşılabilen soru maddeleri düzeltilerek görüşme sorularına son biçimi verilmiştir. Pilot görüşme verileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Görüşme öncesinde öğretmenlere yaşları, görevli oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyi, mesleki deneyimleri üzerine sorular yöneltilmiştir. Araştırmada öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları şunlardır:

- 1.TEOG kapsamında Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- 2.Sosyal bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kursuna öğrenci katılımı konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 3.Öğrencilerin TEOG/DYK kapsamında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük/Sosyal Bilgiler dersi kursuna olan bakış açılarını değerlendirir misiniz?
4. Sosyal bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kursu sürecinde nasıl bir öğrenme-öğretme süreci planlayıp uyguladınız?
5. Sosyal bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kursu verme sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
- 6.Verdiğiniz kursların hedefine ulaşması konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 7.Bu kursların dönem içi verdiğiniz derslerden ya da diğer çalışmalardan farkı sizce neler olabilir?
- 8.İleride TEOG/DYK kapsamında yapılacak olan Sosyal bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kurslarının daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Görüşme sorularına son hali verildikten sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Makamınca araştırma için gerekli resmi izinler alınmıştır. Daha sonra Destekleme ve Yetiştirme Kursu veren Sosyal Bilgiler öğretmenleri belirlenmiş ve öğretmenlerden araştırmaya katılım konusunda görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili bilgiler verilmiş bilgilendirme metni taraflarına okunmuş gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği öğretmenlere bildirilmiştir. Görüşme ortamının rahat bir ortam olması için araştırmacı gerekli çabayı sağlamıştır. Araştırmacı, derinlemesine bilgi edinmek için ek bilgiler vermeleri ve örneklendirmeleri konusunda talepte bulunmuştur. Görüşmeler 2014-2015 eğitim-öğretim yılında haziran ayında yapılmıştır.

Araştırma verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde, veriler içindeki saklı bilgiler ortaya çıkarmaya çalışılır. Bulgular okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanır. Veriler içindeki anlamlı bölümler kodlanır. Bu kodlar kategoriler(temalar) aracılığıyla sınıflandırılarak tümevarımsal bakış açısıyla veriler çözümlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacılar dijital ses kayıt cihazıyla topladığı verileri bilgisayar ortamına aktarmış ve yazılı forma dökmüştür. Bu süreçte katılımcılara birer kod isim verilmiş, doğrudan alıntılara yer verilerek kaydedilmiştir. Araştırmacı elde ettiği verileri ilk olarak kodlara ve temalara ayırmış daha sonra genel kategoriler oluşturmuştur.

Araştırmacıların veri analizi sırasında birden fazla uzmanın yer almasına üçgenleme analistleri adı verilir(Patton, 2002, akt: Meriam, 2013). Glesne (2012) tarafından analiz çeşitlemesi olarakta

belirtmiştir. Bu çalışmada inandırıcılığı arttırmak için üçgenleme analistleri uygulaması yapılmıştır. Kod ve temalara ayrılan 15 veriden biri 1 alan uzmanı ve 1 yöntem uzmanı tarafından NVİVO veri analizi programı kullanılarak kodlanarak incelenmiştir. Araştırmacılar ile alan ve yöntem uzmanı kodlamaları karşılaştırarak görüş ayrılığı olan konular belirlenmiştir. Araştırmacılar ve uzmanlar görüş ayrılığı yaşanan konularda tartışarak incelenen görüşme metnindeki tüm kodlamalarda görüş birliğine varılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde görüşme yoluyla elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma bulguları 7 başlıkta ele alınmaktadır. Bu başlıklar şöyledir:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin;

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkındaki genel düşünceleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kurs sürecinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik uygulamaları nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme kurslarının dönem içi derslerden farkı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının hedeflerine ulaşması konusunda düşünceleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında karşılaştığı sorunlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkındaki önerileri nelerdir?

3.1.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkındaki genel düşünceleri nelerdir?

Öğretmenler TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkındaki genel düşünceleri incelendiğinde şu araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Bazı öğretmenler; fırsat eşitliği sağlanması, öğrencilerin akademik katkılarına başarı sağlanması, öğretmenler üzerindeki olumsuz imajı kaldırması, kazanım eksikleri için gerekli ortamı sağlanması, ilgili öğrencilere olumlu etkisi, iyi niyetli bir çaba olması yönünde kursların yararlı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Kursları yararlı bulan Veysel öğretmen *“Dershaneler, kırsal kesime ulaşamazken bu kurslar ulaşıyor. Ders ve sınav başarısını arttırıyor. Halkın gözünde okullardaki öğretmenlerin dershane öğretmenlerine göre yetersiz algısı vardı. Bence bunu kurslarla kırdık.”* diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Bazı öğretmenler; alt yapı eksikliği olması, devamsızlık sorunu, öğrencilerin tam katılımının sağlanamaması, özel kursların çekiciliğinin devam etmesi, kursların etkili planlanamaması, ilgili öğrencilerin kursu talep etmemesi yönünde kursların yetersiz olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Kursları yetersiz bulan Kenan öğretmen ise *“İyi niyetli bir çaba ancak alt yapı eksiklikleri var. Yeterince verimli değil. Bütün öğrenciler katılamadığı için eşitsizlik olduğunu düşünüyorum”* görüşünde bulunmuştur.

3.2.Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?

Öğretmenlere göre TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında **öğrenci ve veli görüşleri** incelendiğinde şu araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Bazı öğretmenler öğrencilerin kurslar hakkında olumlu görüşleri olarak sınavlara hazırlık için iyi bir alternatif, başarı arttıkça ilginin arttığı yönünde düşüncelerini dile getirmiştir. Bu konuda Kenan Öğretmen, *“Öğrenciler, kursları sınava hazırlanmak için alternatif olarak görüyorlar, olumlu bakıyorlar”* görüşündedir.

Bazı öğretmenler öğrencilerin kurslar hakkında olumsuz görüşleri olarak sayısal derslere daha çok önem verilmesi, ezbere yönelik, soyut ve zor bir ders olarak algılanması, sınavı geçmek için çalışılması gereken zorunlu bir ders olduğu konusunda düşüncelerini ifade etmiştir. Bu konuda Merve Öğretmen ise; öğrencilerle ilgili olarak *“Zor bir ders, ezbere yönelik, temelleri zayıf, soyut bir ders”* olarak gördüklerini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler velilerin kurslar hakkında olumlu görüşleri olarak aile ekonomisine olumlu katkıda bulunduğu, iyi bir alternatif olduğu, fırsat eşitliği sağladığı yönünde düşüncelerini söylemiştir. Bu konuda velilerle ilgili Sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Buse Öğretmen *“Okul aile birliği başkanı hanımefendi kızına ders aldırды. Bizim yetiştirme kursundan. Çok faydalı gördü veli. Ne kadar güzel ücretsiz yapıyorlar. Hem öğrencilere özel ders gibi materyal veriyorlar. Biz bundan çok memnun kaldık”* diye görüş belirtti.

Bazı öğretmenler ise velilerin kurslar hakkında olumsuz görüşleri olarak ailelerin bilinçsizliği, ailelerin eğitime karşı ilgisizliği, özel kursların daha faydalı görülmesi gibi durumları dile getirmiştir. Bu konuda Umut Öğretmen ise; velilerle ilgili olumsuz yönüne vurgu yaparak *“Tarladaki yetiştirdiği otun çocuğundan daha kıymetli olduğunu düşündüğüm velilerimiz var. Kurslara çocuklarını göndermiyorlar”* görüşünde bulunmuştur.

3.3.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kurs sürecinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik uygulamaları nelerdir?

Öğretmenlerin kurs sürecinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik uygulamaları incelendiğinde şu araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kurs sürecinde düz anlatım, soru cevap, drama, proje tabanlı öğrenme, istasyon tekniği, eğitsel oyunlar gibi yöntem ve teknikleri uygulamışlardır. Harita, kavram haritası, akıllı defter, ders notları, kazanım testleri, çalışma kâğıtları, yardımcı kaynaklar, pano, tablolar, grafikler, şemalar, deneme sınavları, yerküre, videolar, filmler, gazeteler, web siteleri, sunular gibi kaynaklardan yararlanmışlardır. Not tutturma, test çözme, test çözüm stratejisi kazandırma, bilgi yarışmaları gibi diğer uygulamalara da yer vermişlerdir. Ayten Öğretmen, *“Haritamız vardı konuya göre değişik. Küremiz vardı. Yine akıllı tahta da video, film gibi görsel olarak, işitsel olarak bir takım kaynakları kullanmaya çalıştık çocuklara. Onun dışında çocuklara test soruları hazırladık. Soru-cevap, sözlü anlatım sınıfta işte bilgi yarışması şeklinde o şekilde bir çalışma yaptık.”* diyerek yaptığı uygulamaları belirtmiştir.

3.4.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme kurslarının dönem içi derslerden farkı hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Öğretmenlerin TEOG Destekleme ve Yetiştirme kurslarının dönem içi derslerden farkı hakkındaki düşünceleri incelendiğinde şu araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenler kursların dönem için derslerden farkı olarak aktif öğrenmeye teşvik edici olması, esnek ders saatleri, daha samimi, sıcak, rahat iletişim kurulabilecek ortam, sınıf dışı etkinlikler, daha fazla uygulamaya dönük etkinlikler, bilinçli istekli öğrencilerin olması, eksik kazanımların giderilmesi için gerekli ortamın oluşması, birebir öğrencilerle ilgilenme fırsatı, sınıf mevcutlarının daha az olması, eğlenceli ders atmosferi gibi durumların olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda Ahmet Öğretmen, *“Çocuklar daha hareketli. Ortam sıcaktı. Dersleri bazen dışarıda işledik. Teneffüsler esnekti. Oyun havasında test çözdük, dersler hızlı geçti.”* diye görüşünü belirtmiştir. Buse öğretmen ise *“Farkı tabii öğrenci mevcutları azdı. Daha biz rahat rahat öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatı buldum. Sınıf ortamında 30 küsur öğrenci var. 30 küsur öğrenci ile ilgilenmek başka 10 kişilik özel bir sınıfla yapmak başka. 40 dakikalık derste ikişer üçer dakika söz hakkı verdik. Yani özel ders sınıfı gibi gerçekleşti.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

3.5.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının hedeflerine ulaşması konusunda düşünceleri nelerdir?

Öğretmenlerin kursların hedeflere ulaşması konusunda düşünceleri incelendiğinde şu araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Kursların hedeflerine ulaşması konusunda kurslara katılım sağlayan öğrenci bazında başarılı, öğrencilerin akademik başarı seviyesini yükselmesi, öğrencilerin kazanım eksikleri giderilmesi, derse ilişkin önyargıların yıkılmasını sağlaması, öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri görülmesi, öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlaması gibi bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde kursa katılım sağlayan öğrencilerde başarının arttığı ve hedeflere ulaşıldığı vurgulanmıştır. Kursların hedeflerine ulaşmasına ilişkin görüşlere bakıldığında Tugay Öğretmen, *"Kursta sınıfları karıştırdık. Kaynaşmalarını sağladık. Okulda sınıflar arası kavgaları kırdık. Mesela 7/A sınıfı ile 7/B sınıfı bir olunca birbirlerini tanıma fırsatları buldular. -Ben ondan daha iyi olacağım. Ondan daha iyi not alacağım- dediler. Ders başarılarını çitalarını yükselttiler. Sınıfın iyileri tamda iyi olmadıklarını fark ettiler. Birbirleriyle aralarında rekabet yaşandı, hırs oldu."* Yine Tugay Öğretmen *"Geçen dönem 40 alan bir öğrencimiz bu dönem 90 aldı."* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

3.6.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında karşılaştığı sorunlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Öğretmenlerin kurslar sırasında karşılaştığı sorunlar hakkındaki düşünceleri incelendiğinde şu araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Kursları hakkında karşılaşılan sorunlar; bakanlık - il - ilçe okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler, veliler olarak dört başlıkta toplanmıştır. Bakanlık - il - ilçe okul idaresi yönünden; öğretmen ve öğrenciye verilen angarya görevler, kurs planlaması ile ilgili sorunlar, rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, alt yapı yetersizliği, materyal eksikliği gibi sorunlara ulaşılmıştır. Öğretmenler yönünden; rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, derslerin yoğunluğu, ulaşım sorunu, ücretli öğretmenlere yarı ücret verilmesi, öğretmenlerin başarısız olarak algılanması gibi sorunlara ulaşılmıştır. Öğrenciler yönünden; devamsızlık nedeni ile kursların erken kapanması, öğrencilerin evden kaçmak için kursları araç olarak görmeleri, derslerin yoğunluğu, ulaşım sorunu, dersanelere/özel kurslara yönelmeleri gibi sorunlara ulaşılmıştır. Veliler yönünden; ailelerin ekonomik sorunları, ailelerin eğitim konusunda bilinçsizliği, kurslardan ücret alınmaması, devamsızlık konusunda ailelerin takipçi olmaması, dersanelere/ özel kurslara yönelmeleri gibi sorunlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kurslarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde Umut Öğretmen *" Başka bir güçlükte okul idaresinin ve ilçe milli eğitimin verdiği angarya görevler var. 2.dönem sınavlara 1-2 ay kalmış. Öğrenciler derslerden alınıyor tören hazırlıkları yapılıyor. Tiyatro, dans gibi işler 8.sınıfların üzerine yıkılıyor. Hem derslerden geri kalıyorlar hem de kurslara katılabilirler yorgun oluyorlar."* diyerek görüşünü belirtirken; Yavuz Öğretmen ise *" Okulumuz taşınmalı bir okul. 32 öğrencimiz vardı. Köylere gidiş-geliş sorunu olduğundan 15 öğrenci katıldı. Bu sorun mutlaka çözülmeli çünkü eşitsizliğe neden oluyor."* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

3.7.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkındaki önerileri nelerdir?

Öğretmenlerin kurslar hakkındaki önerileri incelendiğinde şu araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kurslar hakkındaki önerileri; il, ilçe, okul idare baskısı olmaması, kurs merkezinin alt yapı sorunlarının çözülmesi, kurs için velilerden ücret alınması, MEB tarafından gerekli tüm kaynaklar sağlanması, basın yayın yoluyla halka kursların önemi anlatılması, ders ücretlerinin arttırılması, seviye gruplarının oluşturulması, öğrenci ve öğretmenlerin ulaşım sorununun çözülmesi, kursların yapılacağı günü öğretmenin belirlemesi, ücretli öğretmenlere oryantasyon uygulanması, kursların öğretmen ve öğrenci için özendirici hale getirilmesi, tüm sınavların MEB tarafından yapılması, her ay gerçeğe uygun denemeler yapılması, animasyon, çizgi film gibi dikkat çekici farklı materyallerin üretilmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin TEOG Destekleme ve Yetiştirme kursları ile ilgili önerilerine örnek olarak; Umut Öğretmen, *"Eğer bu kurslar kazanım eksiklerini kapatacaksa, dersanelerin yerini alacaksa MEB kendi ders kitapları ile yetinmemelidir. Tüm Türkiye'de tek bir ders kitabı okutulmalı soru bankaları, denemeler, özet çalışma kâğıtları gibi tüm materyaller okullara dağıtılmalı kasım ve nisan TEOG ları gibi her ay okullar tatil edilip birer deneme uygulanmalıdır"* diye görüşünü ifade etmiştir. Kenan Öğretmen, *"Milli Eğitimin daha iyi bir planlama"*

yapması, daha özendirici bir hale getirmesi daha iyi olur. Okullarda alt yapı çalışmalarının tamamlanması, akıllı tahtalar gibi daha iyi olur. Öğretmenlere bir oryantasyon bu işin ciddiyetini anlamamıza yardımcı olur” diye görüşünü ifade etmiştir.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak kursları yararlı bulduklarını ancak bazı yönleriyle yetersiz kaldığını vurgulanmıştır. Kursların yeni başlaması, dershanelerin ülke genelinde devam etmesi, velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği, doğru bir planlama yapılmadan kursların başlaması, kursların geç başlaması, kursların ücretsiz olması gibi sebeplerin kursa katılımı ve ilgiyi azalttığı Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Öte yandan öğretmenler, kursların sadece şehir merkezlerinde değil, ilçelere hatta köylere kadar gitmesini, sınıf mevcutlarının az olmasını, buna bağlı olarak oluşan rahat, samimi ve sıcak ortamda etkili bir iletişimin kurulabilmesini ve eğitimde fırsat eşitliğini büyük ölçüde sağladığını vurgulamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenleri kursların bu yönleriyle öğrencilere hem sosyal beceriler kazandırdığını hem de özgüven ve akademik başarı açısından olumlu katkı sağladığını vurgulanmaktadır. Araştırmada alt sosyo-ekonomik seviyeye sahip okullarda kurslara katılımın, üst sosyo-ekonomik seviyedeki okullara göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni ise üst sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin ücretli özel dersleri/kursları tercih etmesidir.

Araştırma bulguları ve araştırma sonucu doğrultusunda TEOG kurslarının daha verimli geçmesi için Sosyal bilgiler öğretmenlerinin önerileri incelendiğinde;

- *Kurslar basın yayın yoluyla velilere ve öğrencilere anlatılmalı özendirici hale getirilmelidir.
- *Özellikle taşınmalı olan ve merkezden uzak okullarda öğretmen ve öğrencilerin ulaşım sorunu çözülmelidir.
- *Kursların materyal eksiklerinin giderilmelidir. Kurslar için basılı ek materyaller gönderilmelidir.
- *TEOG gibi hedeflere yönelik açılan kurslarda öğretmen ve öğrenci üzerinde başarı endeksli il, ilçe, okul baskısı olmamalıdır.
- *Animasyon, çizgi film gibi dikkat çekici materyallerin üretilmesi kursları daha çekici hale getirebilir.
- *Ücretsiz yapılan çalışmalarda devamlılık sorunu yaşanmaktadır. Bu nedenle kurs için velilerden ücret alınması sağlanabilir.
- *Öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmaya yönelik olarak kurslarda gerçek sınav atmosferine uygun ülke genelinde aylık denemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Atılgan, H. , Kan, A. ve Doğan, N. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık
- Baykul, Y. (1999). İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen elkitabı: ilköğretimde ölçme ve değerlendirme. Isparta. Süleyman Demirel Üniversitesi/MEB.
- Bogdan, R. C. Ve Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Creswell, J. W. (2009). Research Desing: Qualitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches. California: SAGE Publications
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013)
- Erdem, M. (1990). Sosyal bilgiler öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: AnıYayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1992)
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2014). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, Ankara. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2015). 2015-2016 Öğretim Yılı Ortak Sınavlar e-Kılavuzu. www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/OrtakSinavlar_E_Klavuz2015_2016.pdf adresinden 22/10/2015 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (S. TURAN, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009)
- Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. Tarih Okulu Dergisi, 7(20), 441-453.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative evaluation and research methods (3. Baskı). CA: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Büyün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002)
- Sönmez, V. (2003). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TTKB. (2010). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8.sınıf Programı. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

AKADEMİSYENLERİN VE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLERDE KÜRESELLEŞME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Cemalettin AYAS¹ - Selahattin KAYMAKCI²

ÖZET

Bu çalışmanın amacı akademisyenlerin ve öğretmenlerin sosyal bilgilerde küreselleşme ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla nitel bir araştırma olarak düzenlenen çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 5 akademisyen ve 10 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Oluşturulan görüşme formu ilk önce 3 akademisyen ve 5 öğretmenden alınan geri bildirimlere göre tekrar düzenlenmiştir. Çalışmada veri analizi olarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre 4 kategori tespit edilmiştir: 1) Küreselleşmenin anlamı, 2) Küreselleşmenin etkisi, 3) Sosyal bilgilerde küreselleşmenin yeri ve 4) Sosyal bilgilerde küreselleşmenin öğretimi.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Akademisyenler, Öğretmenler

OPINIONS OF ACADEMICIANS AND TEACHERS ON GLOBALIZATION IN THE SOCIAL STUDIES

ABSTRACT

The aim of this study is to elicit the situation of globalization in the Turkish social studies education from professors' and teachers' points of views. For this purpose, in the study, which was designed as a qualitative study, a semi-structured interview protocol was used as the data collection method. The study participants composed of 5 academicians and 10 teachers. The semi-structured interview protocol was re-organized based on the feedback received from 3 academicians and 5 teachers. The study employed a descriptive approach as the data analysis method. There are four categories found according to findings: 1) Meaning of Globalization, 2) Impact of Globalization, 3) Place of Globalization in Social Studies, and 4) Instruction of Globalization in Social Studies.

Keywords: Globalization, Social Studies Education, Academicians, Teachers

¹ Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, cayas@sinop.edu.tr

² Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kaymakci37@yahoo.com

GİRİŞ

Günümüzün çağdaş dünyasını tanımlamak için bir kelime seçmek gerekseydi, küreselleşme kuşkusuz ilk sıralarda yer alırdı (Ayas, 2009). Hatta küreselleşme bu günlerde akademik çevrelerde en çok konuşulan ve tartışılan kavramların başında gelmektedir (Ayas & Tarman, 2013). Ancak küreselleşme ekonomik olduğu kadar siyasal, teknolojik ve kültürel bir olgudur (Giddens, 2000: 23). Günümüzde küreselleşme; ekonomiden siyasete, bilişim teknolojilerinden kültüre, hemen her alandaki bir gelişmenin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bir değişimin yeryüzünün çeşitli bölgelerine ulaşmasını ifade etmek için kullanılan gizemli bir sözcük haline gelmiştir (Aslan, 2004).

Değişen ve gelişen dünyada ülkelerin; ekonomik, sosyal ve teknolojik alanda birbirlerine yaklaşımları, karşılıklı işbirliğini güçlendirmiş beraberinde ortak hareket etme zorunluluğunu gündeme getirmiştir. Ülkelerin birlikte hareket etme ve dünyadaki eğilimlere uygun davranma zorunluluğu, küreselleşme sürecinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmıştır (Gömleksiz ve Kılınc, 2012). Küreselleşme yalnızca paranın ve malların dolaşımı demek değildir. Zaman ve mekân kavramlarının eski anlamını yitirmesi, sınırların eskisi kadar belirgin olmaması ve toplumların karşılıklı ilişkilerinin artmasıdır (Bozkurt, 2000). Küreselleşme ile birlikte toplumların ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yapılarında, eğitim sistemlerinde olumlu ve olumsuz dönüşümler ve gelişmeler yaşandığı söylenebilir. Küreselleşmenin etkisiyle dünya üzerinde, enformasyon ve hızlı toplumsal değişimlere bağlı olarak gelişen bilgi ve teknolojilerin, eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Gömleksiz ve Kılınc, 2012).

Küreselleşme ile ulusların yeni bir döneme girdiği ve toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel açılardan büyük değişiklikler yaşadığı görülmektedir. Küreselleşme süreci yaşamımıza yeni kavramlar ve değer yargılarını taşımakta, beraberinde yeni sorunlar ve bakış açıları getirmektedir. Bilgi toplumu, küreselleşen dünyada önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi toplumu yaratıcı bireyler gerektirmektedir. Yeni değer yargılarına uyum gösterecek bireyler de ancak eğitim aracılığıyla yetişirler (Çelik ve Gömleksiz, 2000).

Küreselleşmenin eğitim ile yakın bir ilişkisi vardır. Eğitim, bir toplumun şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir (Çelik ve Gömleksiz, 2000: 135). Eğitim toplumsal yapının en temel kurumlarından biridir. Sosyal yapının bir parçası olan eğitimi dönüşüm ve gelişimin yaşandığı günümüzde meydana gelen değişimlerden soyutlamak mümkün değildir. Eğitimde başlatılan bir değişim, sosyal yapının diğer parçalarını etkilediği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarda meydana gelen değişimlerin etkisine açıktır (Çelik ve Gömleksiz, 2000). Toplumsal yapılarda meydana gelen değişimler eğitimi değiştirmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesi de söz konusudur. Toplumsal değişim ile eğitim arasında tek yönlü bir ilişkiden çok, karşılıklı bir ilişki vardır. Yani, eğitim toplumsal değişimin hem etkileyicisi hem de etkileneni durumundadır (Çelik ve Gömleksiz, 2000). Dolayısıyla, eğitimcilerin küreselleşme konusunda neler düşündükleri ve bu konuda neler yaptıkları günümüzde daha da önem kazanmaktadır. Özellikle de misyonu vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler alanındaki eğitimcilerin günümüzün giderek daha da küreselleşen dünyasında görüşleri önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem bireysel olarak hem de Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitiminde küreselleşme ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Akademisyenler ve öğretmenler için "küreselleşme" ne anlam ifade etmektedir?
- 2) Küreselleşme akademisyenleri ve öğretmenleri nasıl etkilemiştir?
- 3) Sosyal bilgiler eğitiminde küreselleşmenin yeri neresidir?
- 4) Akademisyenler ve öğretmenler derslerinde küreselleşme ile ilgili neler yapmaktadırlar?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme/mülakat formu kullanılmıştır (Gray, 2004; Kvale, 1996). Görüşme formu ilk önce 3 akademisyen ve 5 öğretmene uygulanmış ve daha sonra yeniden düzenlenerek dört sorudan oluşan son hali verilmiştir.

Araştırmaya sosyal bilgiler alanında çalışan 5 akademisyen ve 10 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 15 kişi katılmıştır. Akademisyenler ve öğretmenler Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapmakta olup çalışmaya sosyal medya ve internet üzerinden katılmışlardır.

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir (Strauss & Corbin, 1998). Dolayısıyla çalışmada önemli yerlerden betimleyici metinler verilmesi sağlanmıştır.

BULGULAR

Ortaya çıkan bulgulara göre genel olarak 4 temel kategori tespit edilmiştir: 1) Küreselleşmenin anlamı, 2) Küreselleşmenin etkisi, 3) Sosyal bilgilerde küreselleşmenin yeri ve 4) Sosyal bilgilerde küreselleşmenin öğretimi.

1. Küreselleşmenin Anlamı

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara küreselleşmenin onlar için ne anlam ifade ettiği sorulmuştur. Verilen cevaplar birbirine oldukça yakın olup, genel olarak küreselleşme için "etkileşim" kavramı ortaya çıkmıştır. 2 akademisyen ve 5 öğretmen bu etkileşim temasını kullanmıştır. Örneğin, bir akademisyen "*Küreselleşme sosyal, ekonomik, politik ve bilimsel etkileşim olup devletleri, toplumları ve insanları karşılıklı olarak etkiler.*" demiştir.

Buna ilaveten, 1 akademisyen ve 3 öğretmene göre diğer bir cevap ise "sınırların ortadan kalkması" ve "dünyanın küçülmesi" olarak verilmiştir. Örneğin, bir öğretmen "*Küreselleşme, eğitimde, politikada, bilimde, teknolojide yani hayatın hemen her alanında ülkeler arası sınırların kalkmasıdır.*" ifadesini kullanmıştır.

Ayrıca, 2 akademisyen ve 2 öğretmene göre de diğer cevaplar "paylaşım" kavramı etrafında toplanmıştır. Örneğin, bir akademisyen küreselleşmeyi "*paranın, malların, bilginin ve kültürün insanlar arasında paylaşımı*" olarak tanımlamıştır.

2. Küreselleşmenin Etkisi

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda küreselleşmenin akademisyenler ve öğretmenler üzerindeki etkisi sorulmuştur olup bu konuda 4 ana tema ortaya çıkmıştır: a) Bilgilerin güncellenmesi, b) Bilgiye ulaşma, c) Yeni bilgiler öğrenme ve d) Yeni insanlarla tanışma.

Akademisyenler ve öğretmenler küreselleşmenin onlar üzerindeki etkileri olarak benzer cevaplar vermişlerdir. Onlara göre; küreselleşme sonucunda her an yeni bilgiler üretilmekte olup bilgilerin güncellenmesi durumu ortaya çıkmıştır; ayrıca insanlar da kendi alanlarıyla ilgili bilgilerini güncellemek durumunda kalmışlardır. Örneğin, bir akademisyen şöyle demiştir: "*Herkes gibi küreselleşme beni de çok etkiledi; mesela, kendimi alanımla ve genele olarak hayatla ilgili olarak güncellemeye çalışıyorum.*"

Bunun yanında 1 akademisyen ve 3 öğretmenin görüşleri "bilgiye ulaşma" teması altında toplanmış olup, küreselleşme sayesinde artık bilgiye çok daha kolay ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir akademisyen "*Küreselleşme beni çok etkiledi, onun sayesinde birçok bilgiye kolayca ulaşabiliyorum, kendi alanımla ilgili gelişmeleri daha kolay takip edebiliyorum*" ifadesini kullanmıştır.

“Yeni bilgiler öğrenme” ve “Yeni insanlarla tanışma” temaları 1 akademisyen ve 3 öğretmenin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmış olup, bu katılımcılar küreselleşme sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini ve farklı platformlarda yeni insanlarla tanıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan bir öğretmen *“Küreselleşme sayesinde yeni bilgiler öğreniyorum çünkü birçok bloğa ve paylaşımına açık web sayfalarına üye oldum. Ayrıca bu yolla yeni kişilerle de tanışma fırsatı buluyorum”* demiştir.

3. Sosyal Bilgilerde Küreselleşmenin Yeri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde küreselleşmenin yeri sorulmuş ve bu kategoride 2 ana tema ortaya çıkmıştır: a) Üniversite öğretim programları ve b) İlköğretim öğretim programları.

Üniversite öğretim programları

Bütün akademisyenler küreselleşmenin sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde bazı dersler aracılığı ile önemli bir yerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, bir akademisyen *“Bilindiği gibi küreselleşme 21. Yüzyılda kaçınılmaz bir durum. Benim gibi Türkiye’de sosyal bilgiler müfredatı da küreselleşmeden oldukça etkilenmiş olup bu konuda müfredatta birçok ilgili dersler var”* demiştir. Adı geçen dersler ise şöyledir: *Günümüz Dünya Sorunları, Siyasi Coğrafya, Küreselleşme ve Eğitim, Çağdaş Dünya Tarihi.*

Ancak, akademisyenler müfredatlarda küreselleşme ve küresel meselelerin nasıl öğretileceği konusunda bir dersin olmadığını da belirterek bu konuda bir eksikliğin olduğunu da ifade etmişlerdir.

İlköğretim Öğretim Programları

Bütün öğretmenler akademisyenler gibi küreselleşmenin ilköğretim programlarında (4-7) önemli bir yer tuttuğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre sosyal bilgiler öğrenme alanlarından birisi de *“Küresel Bağlantılar”* olup bu tema her sınıfta bir ünite ile temsil edilmektedir. Bu durum onlar için küreselleşmenin ne denli önemli olduğunun sosyal bilgiler müfredatı üzerindeki etkisine bir örnektir. Bir öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Küreselleşmenin bizim müfredatımızda önemli bir yeri vardır. Sosyal bilgiler müfredatındaki 9 temadan biri de ‘Küresel Bağlantılar’ temasıdır. Bu tema her sınıfta bağımsız bir ünite ile kendisini tekrar etmektedir.”*

Ancak, öğretmenler de akademisyenler gibi küresel meselelerin gerek müfredatta gerekse ders kitaplarında yeterince verilmediğini vurgulamışlar; özellikle *“diğerlerinin perspektifi”* nin yansıtılmadığını söylemişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler müfredattaki ve ders kitaplarındaki bazı konuların yeterince ayrıntılı verilmediğini ve bu durumunda onlar için zor olduğunu ve bu konularda ne yapacaklarını bilemediklerini ifade etmişlerdir.

4. Sosyal Bilgilerde Küreselleşmenin Öğretimi

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda akademisyenlerin ve öğretmenlerin küreselleşme konusunda neler yaptıkları sorulmuş ve bu kategori de akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 2 ayrı tema ortaya çıkmıştır: a) Üniversite dersleri ve b) İlköğretim dersleri.

Üniversite Dersleri

Bütün akademisyenler sosyal bilgilerde küreselleşmenin öğretmen adaylarına öğretilmesinin önemli olduğu konusunda hemfikir bulunmaktadır. Çünkü ilköğretim sosyal bilgiler müfredatı küreselleşme ile ilgili birçok konuyu içerisinde barındırmaktadır. Ancak, akademisyenlerin çoğunluğu küresel konuların *“nasıl”* öğretilmesi gerektiği konusunda yeterli ve spesifik bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bir akademisyen *“Ben bazı derslerde küreselleşmeyi işliyorum. Mesela, dünyamızın bazı küresel meseleleri, güncel politik, sosyal ekonomik ve çevre sorunları, Arap baharı gibi. Bazende küreselleşmenin doğası, gelişmesi, insanlar ve toplumlar üzerindeki etkisi. Ama bu konularda nasıl bir yol ve yöntem takip edeceğimi de tam olarak bilemiyorum”* ifadelerini kullanmıştır.

Ayrıca, bazı akademisyenler küreselleşme ile ilgili konuların öğretiminde “ders kalitesi, öğrenci karakteristiği ve yabancı dil problemi”nin onlar için bariyer oluşturduğunu bildirmişlerdir. Akademisyenler her ne kadar küreselleşme ile ilgili dersler olsa bile aslında bu derslerin içerik kalitesinin küresel meseleleri öğretmeye çok uygun olmadığı; bu konulardaki derslerde öğrencilerin kolay bir şekilde küreselleşme taraftarı veya karşıtı gibi saflara ayrıldıkları; ve öğrencilerin herhangi bir yabancı dil bilmediklerini ifade ederek bu durumun ilgili derslerden yeterince verim alınmasını engellediğini belirtmişlerdir.

İlköğretim Dersleri

Akademisyenler gibi bütün öğretmenler de sosyal bilgilerde küreselleşmenin öğrencilere öğretilmesinin önemli olduğu konusunda hemfikir bulunmaktadır. Çünkü onlara göre, öğrenciler küresel bir dünyada yaşıyorlar ve muhtemelen öğrenciler ileriki hayatlarında küreselleşmeyi ve etkilerini daha çok hissedecekler ve yaşayacaklardır. Bu yüzden “öğrenciler bu küresel dünya için hazırlıklı olmak zorundadırlar.” Ayrıca yine “öğrenciler dünyada ne olup bittiğinin farkında olan hassas dünya vatandaşları olmak durumundadırlar.”

Ancak, bazı öğretmenler küreselleşme ile ilgili konuların sınavlarda çıkmadığı için öğretilmediğini de ifade etmişlerdir. Buna ilaveten, akademisyenlere benzer olarak, öğretmenler de derslerde küresel konuların öğretiminde bazı zorlukların olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre bu zorlukların başında pedagoji, öğrenci karakteristiği, teknolojik faktörler, öğretim materyalleri, eğitim sistemi ve programı ile alan gezileridir.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyenler ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem bireysel bazda hem de sosyal bilgiler eğitiminde küreselleşme ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla 5 akademisyen ve 10 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmış ve toplanan bu veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre genel olarak akademisyenlerin ve öğretmenlerin küreselleşme ile ilgili görüşleri birbirine oldukça benzerdir:

- Her iki grup da küreselleşmeyi etkileşim ve kaçınılmaz bir durum olarak nitelermekte olup küreselleşmenin etkisini yoğun olarak hissetmektedirler.
- Küreselleşmenin gerek üniversitede öğretmen adaylarının eğitimi gerekse okullarda öğrencilerin hayata hazırlanmaları hususunda önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadırlar.
- Ancak küreselleşmenin derslerde içerik olarak yetersiz olup nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda pedagojik eksikliğin bulunduğunu ifade etmektedirler.

KAYNAKÇA

- Ayas, C. (2009). The evolving trajectory of the global education movement as a complementary approach to social studies education. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 279-296.
- Ayas, C., & Tarman, B. (2013). Küreselleşme ve biz. İnternet Destekli Etkin İnsan Hakları, Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi. İsmail Acun, Bülent Tarman & Erkan Dinç, s. 148-160. Pegem Akademi. Ankara.
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin eğitim boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 1-5.
- Bozkurt, V. (2000). *Küreselleşmenin İnsani Yüzü*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelik, V., & Gömleksiz, M. N. (2000). A critical examination of globalization and its effects on education. *Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 133-144.
- Giddens, A. (2000). *Elimizden Kaçıp Giden Dünya* (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gömleksiz, N. M., & Kılınç, H. H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413.
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage Publications.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÇEVRELERE EĞİTİM AMAÇLI GEZİ DÜZENLEYEBİLME ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI

Osman ÇEPNİ¹ - Bahadır KILCAN² - Tefvik PALAZ³

ÖZET

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan ortaokullardan random yoluyla seçilecek Sosyal Bilgiler Öğretmenleri oluşturmaktadır. Nicel araştırma deseninde gerçekleştirilecek olan çalışmada tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Bozdoğan (2015) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılacaktır. Kullanılacak ölçek 30 maddeden oluşmuş olup, Bozdoğan (2015) tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen verilerin analizinde spss 17 paket programının yardımıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılacaktır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlikleri tespit edilecek, elde edilecek sonuçlar dahilinde var olan eksiklere ait karar vericilere önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar kelimeler: öz-yeterlilik, eğitim amaçlı alan gezileri, okul dışı çevreler, öğretmenler

EXAMINING SOCIAL SCIENCES TEACHERS’ SELF-EFFICACY BELIEFS IN ORGANIZING EDUCATIONAL TRIPS TO OUT-OF-SCHOOL SETTINGS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine social sciences teachers’ self-efficacy beliefs in organizing educational trips to out-of-school settings in terms of various variables. The study group consists of randomly selected social sciences teachers teaching at middle schools in Mamak district of Ankara province in the spring semester of the 2015-2016 academic year. Quantitative research design was employed, and survey model was used in this study. Data was collected via “Self-Efficacy Belief Scale for Planning and Organizing Educational Trips to Out of School Settings”, which was developed by Bozdoğan (2013). The scale consisted of 30 items. Bozdoğan (2015) calculated the Cronbach’s alpha reliability coefficient of the scale to be 0.93. The data obtained was subjected to t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) through SPSS 22 package. At the end of this study, social sciences teachers’ self-efficacy beliefs in organizing educational trips to out-of-school settings was investigated and results of the study revealed that teachers’ perceptions did not differ significantly according to gender, seniority, the department graduated, the level of education given about organizing trips to out-of-school settings while their perceptions differed significantly according to whether organizing trips to out-of-school settings or not and knowledge level about organizing trips to out-of-school settings. Results of the study were discussed in line with the related literature and some suggestions were made.

Keywords: self-efficacy, educational field trips, out-of-school settings, teachers

GİRİŞ

Öğrenme, bireylerin doğumlarıyla başlayıp yaşamları boyunca devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç, geleneksel anlayışın aksine sadece okullar ile sınırlı olmayan okul dışı kurumlarda da devam eden bir etkinlik olarak görülebilir (Şahin ve Çelikkanlı, 2014; Yıldız ve Göl, 2014).

Günümüz eğitim sistemleri, bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen, bağımsız yaşayabilen becerilerine sahip olan, araştıran, eleştirel düşünebilen ve karşılaştığı bütün problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen bireyler yetiştirebilmek için planlanmaktadır. Bu davranışların

¹ Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, ocepni@karabuk.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, bahadir@gazi.edu.tr.

³ Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, tevfikpalaz@gmail.com.

kazandırılmasında okullarda geçirilen öğrenme yaşantılarıyla beraber okul dışı öğrenme ortamlarında sağlanan deneyimlerin de etkisi her geçen gün artmaktadır. Bu kapsamda günümüz eğitim ve öğretim faaliyetleri evde, okulda, işyerinde ve mümkün olan her yerde ve her fırsatta yaşam boyunca devam eden bir sürece dönüşmüştür (Bozdoğan, 2015).

İnformal eğitim çevreleri olarak nitelendirilen bu yerler televizyon, radyo, gazete, dergi, internet gibi kitle iletişim araçlarını, spor merkezlerini, hayvanat bahçelerini, botanik parklarını, ormanlık arazileri, müzeleri, kütüphaneleri, akvaryumları, açık hava laboratuvarlarını, doğa merkezlerini (mağaralar, göller, akarsular, sahil alanları vs.), kampları, fabrikaları, evleri ve daha sayamayacağımız birçok toplumsal alanı kapsamaktadır (Hannu, 1993; Howe & Disinger, 1988).

Konuyla ilgili bir takım çalışmalar okul dışı öğretimi informal eğitim olarak nitelendirmişse de, okul dışı öğretim gerçekte ne informal ne de bir yaygın eğitimidir. Informal eğitimin yaşamın her alanında etkili olma, belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleşme gibi özelliklerinden dolayı, yaygın eğitim de örgün eğitim dışındaki eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsamından dolayı (Kale, 2007) okul dışı öğretimden ayrılmaktadır.

Okul dışı öğretim, mekan olarak okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitimidir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetleri nerede yapılabiliyor ve etkinlikleri amacına ulaştırılabiliyorsa orada konunun öğretilebileceğini savunan akımdır (Ford, 1986). Bamberger & Tal'a göre (2007) okul dışı öğretim; eğitim-öğretimde yerel kaynakları ve toplum odaklı içeriği kullanmaya yarayan, bireysel öğrenme deneyimlerini geliştiren, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldıran öğretim türüdür. Diğer bir tanımda ise okul dışı öğretim eğitim-öğretim süreci içerisinde ve öğretim programı doğrultusunda okul binası dışındaki ortam ve kurumlardan yararlanmayı öngören öğretim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Salmi, 1993).

Sosyal bilgiler amaç ve içeriği bakımından yaşamla iç içe geçmiş bir derstir. Sosyal bilgiler öğretiminde sosyal yaşamla ilgili problemler öğrencilerin dikkatini çeker. Öğrenciler bu problemlerin yanıtlarını araştırmak üzere gözlem yapar, soru sorar, araştırma yaparak kendi düşüncelerini açıklar. Öğrenciler bu yolla demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken beceriler arasında yer alan problem çözme, iletişim, sosyal katılım ve medya okuryazarlığı becerilerini kazanırlar (Deveci, 2008).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içerdiği bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları öğrenmeyi sınıf dışında da sürdürmeleri, sınıf dışında öğrendiklerini sosyal bilgiler ile bütünleştirmeleri ile olanaklıdır. Sosyal bilgiler dersinde öğrenilenler günlük yaşamda uygulandığında öğrencileri toplumun etkin bir üyesi olarak yetiştirme amacına ulaşılması kolaylaşır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin sınıf dışı çalışmalarla desteklenmesi önemlidir (Çengelci, 2013).

Öğrenciler için birçok önemli avantajları olan okul dışı çevrelere yapılacak gezilerin amaçlarına ulaşması için planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları çok hassasiyet gerektiren bir iştir (Bozdoğan, 2015). Çünkü yapılan çalışmalarda iyi planlanmış ve okul müfredatıyla iyi ilişkilendirilmiş alan gezilerinin başarılı sonuçlar vereceği vurgulanmıştır (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Bu süreçte öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin gezi düzenleme sürecinde isteklilikleri, sorumlulukları ve duyarlılıkları azami derecede olmalı ve başarılı bir gezi için çaba göstermeleri gerekmektedir (Kete & Horasan, 2013). Ancak okul dışı mekânlar öğretmenler, program geliştirmeciler ve araştırmacılar tarafından en fazla göz ardı edilen eğitim ortamlarıdır (Orion & Hofstein, 1994). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin okul dışı ortamlardaki eğitim aktivitelerinin öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğunu düşündüklerini ancak bu aktiviteleri en az düzeyde tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Carrier, 2009; Güven, Gazel & Sever, 2004).

Öz yeterlilik düzeyi bireylerin olay, durum ve zor süreçlerde nasıl davrandıklarını belirleyen önemli bir etkidir (Yaman, Cansüngü & Altunçekiç, 2004). Kişide öz yeterlilik inancı ne oranda yüksek ise onda o oranda çaba, ısrar ve direnç görülür. Öz yeterliği düşük olan kişiler ise olayların görüldüğünden zor olduğu kanısındadırlar ve dar bakış açısı ile baktıklarından problemlerini ya da çalışmalarını başarı ile tamamlayamazlar (Kaptan & Korkmaz, 2002).

Bu kapsamda literatür incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerinin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlilik inancını incelendiği bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı

çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenlerce belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelindedir. Karasar'a (2010) göre, tarama modeli mevcut durumu olduğu gibi yansıtmaya çalışan, araştırmada incelenen birey veya nesnelere kendi koşulları içerisinde değerlendirmeye çalışan bir bilimsel araştırma türüdür. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2010) göre ise tarama modeli araştırmanın amacına uygunluğu, var olan durumu ortaya koyması, büyük örneklem üzerinde çalışma olanağı sunması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleriyle ilgili fikirler vermesi gibi özellikleri nedeniyle kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Mamak ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Mamak İlçesi'nden 57 Sosyal Bilgiler öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler	Demografik özellikler	f	%
Cinsiyet	Erkek	28	49,1
	Kadın	29	50,9
	Toplam	57	100
Mesleki kıdem	5 Yıldan Az	16	28,1
	5-10 Yıl	17	29,8
	11-15 Yıl	8	14,0
	16 - 20	7	12,3
	21 yıl ve üzeri	9	15,8
	Toplam	57	100,0
Okulunuzda Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenler misiniz?	Evet	46	80,7
	Hayır	11	19,3
	Toplam	57	100,0
Bu iş ile ilgili bilgi düzeyinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	38	66,7
	Hayır	19	33,3
	Toplam	57	100,0
Bu iş ile ilgili eğitim aldınız mı?	Evet	7	12,3
	Hayır	50	87,7
	Toplam	57	100,0
Mezun Olduğunuz Bölüm	Sosyal Bilgiler Ö.	39	68,4
	Tarih Ö.	5	8,8
	Coğrafya Ö.	2	3,5
	Sınıf Ö.	11	19,3
	Toplam	57	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Bozdoğan (2015) tarafından geliştirilen "Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 30

maddeden oluşmuş olup, Bozdoğan (2015) tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmaya ait tarafımızdan yapılan hesaplamada Cronbach Alfa değeri 0.88 olarak saptanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama sonrasında elde edilen verilerin analizinde spss paket programı yardımıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek çalışma grubu olarak belirlenen Ankara ili Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlere araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre toplam 57 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanan verilerin analizinde SPSS 22 paket programının yardımıyla t testi ve tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Varyans analizi sonrasında yapılan ikili karşılaştırmalarda ortaya çıkan istatistiksel farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlenmelerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançlarına Yönelik Görüşleri İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	29	113,45	11,93	55	,816	.418
Erkek	28	110,64	13,98			

Tablo 1' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(55)} = ,816$; $p > ,05$]. Kadınların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 113,45$) iken, erkeklerin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 110,64$)'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançlarına Yönelik Görüşleri İle İlgili Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{x}	S			
Mesleki Kıdem	5 yıldan az	16	106,13	10,87		
	5-10 yıl arası	17	115,35	10,55		
	11-15 yıl arası	8	115,88	17,70		
	16-20 yıl arası	7	119,14	11,60		
	21 yıl ve üzeri	9	107,56	13,35		
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	1398,133	4	349,53	2,278	,073	--
Gruplar İçi	7977,587	52	153,41			
Toplam	9375,719	56				

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(4-52)} = 2,278$; $p > ,05$]. Bu bulgu mesleki

kıdemli katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Katılımcıların Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançlarına Yönelik Görüşleri İle İlgili Toplam Puanlarının Okul Dışı Çevrelere Gezi Düzenleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul Dışı Çevrelere Gezi Düzenleme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	46	114,93	12,30	55	3,808	.000
Hayır	11	100,09	7,80			

Tablo 3' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanlarının okul dışı çevrelere gezi düzenleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(55)}=3,808$; $p<,05$]. Katılımcılardan okul dışına gezi düzenleyenlerin, okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=114,93$) iken, okul dışına gezi düzenlemeyenlerin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=100,09$)'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile okul dışına gezi düzenleme durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Katılımcıların Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançlarına Yönelik Görüşleri İle İlgili Toplam Puanlarının Okul Dışı Çevrelere Gezi Düzenleme İle İlgili Bilgi Düzeyinin Yeterliliği Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul Dışı Çevrelere Gezi Düzenleme İle İlgili Bilgi Düzeyinin Yeterliliği	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	38	114,50	11,93	55	2,062	.044
Hayır	19	107,21	13,81			

Tablo 4' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanlarının okul dışı çevrelere gezi düzenleme ile ilgili bilgi düzeyinin yeterliliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(55)}=2,062$; $p<,05$]. Katılımcılardan okul dışına gezi düzenleme konusunda bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu belirtenlerin, okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=114,503$) iken, okul dışına gezi düzenleme konusunda bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını belirtenlerin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=107,21$)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile okul dışına gezi düzenleme ile ilgili bilgi düzeyinin yeterlilik durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançlarına Yönelik Görüşleri İle İlgili Toplam Puanlarının Mezun Oluna Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{x}	S				
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	39	111,87	13,46				
Tarih Öğretmenliği	5	114,00	15,08				
Coğrafya Öğretmenliği	2	99,00	18,38				
Sınıf Öğretmenliği	11	114,27	9,09				
Mezun Olunan Bölüm	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	415,17	3	138,39	,819	,489	--
	Gruplar İçi	8960,54	53	169,06			
	Toplam	9375,71	56				

Tablo 5'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları ile mezun olunan bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3-53)} = ,819$; $p > ,05$]. Bu bulgu katılımcıların mezun oldukları bölümün onların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Katılımcıların Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnançlarına Yönelik Görüşleri İle İlgili Toplam Puanlarının Okul Dışı Çevrelere Yönelik Gezi Düzenleme İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul Dışı Çevrelere Yönelik Gezi Düzenleme İle İlgili Eğitim Alma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	7	115,14	9,70	55	,667	.507
Hayır	50	111,64	13,35			

Tablo 6' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanlarının okul dışı çevrelere gezi düzenleme konusunda eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(55)} = ,667$; $p > ,05$]. Okul dışı çevrelere gezi düzenleme konusunda eğitim alanların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 115,14$) iken, bu konuda eğitim almayanların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 111,64$)'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile bu konuda eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlerce belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen veriler ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarında cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, okul dışı çevrelere yönelik gezi düzenleme ile ilgili eğitim alma düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; Okul dışı çevrelere gezi düzenleyip düzenlememe ve okul dışı çevrelere gezi düzenleme ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterliliği değişkenlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Bu sonuç çerçevesinde katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanlarının okul dışı çevrelere gezi düzenleme

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermesi ve bu bağlamda aradaki farklılığın okul dışı çevrelere gezi düzenleyen öğretmenlerin lehine çıkması çalışmamız açısından beklenen bir durumdur.

Katılımcıların okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inançlarına yönelik görüşleri ile ilgili toplam puanlarının okul dışı çevrelere gezi düzenleme ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterliliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Araştırmamızın neticesinde ortaya çıkan bu sonuçlardan yola çıkarak bir takım önerilerde bulunulabilir; Bu araştırmada, kullanılan veri toplama aracı ile elde edilen verilere bağlı olarak, öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenleyebilme öz-yeterlilik inançlarının farklı değişkenlerce belirlenmeye çalışılmıştır. Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı geziler ve sınıf dışı etkinlikler çeşitli nedenlerle gerçekleştirilmemektedir. Gezi yönteminin kullanılmamasında maddi yetersizliklerin, müfredatı yetiştirme zorunluluğundan dolayı yeterli zamanın olmamasından ve gezilerin öğretmenlere fazlasıyla yasal yükümlülük getirmesi ile prosedür işlerinin yoğun olmasından dolayı gerçekleşemedikleri yapılan bir takım çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Sagay 2007; Aktaş 2010). Çalışmamız nicel araştırmaya uygun olarak tasarlandığı için bu nedenlerin ve bunlara yönelik çözüm arayışları bu araştırma kapsamında değerlendirilememiştir. Buradan yola çıkarak başka çalışmalarda yarı yapılandırılmış mülakatlar ile öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenlemelerine ilişkin hazır bulunuşlukları, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri saptanabilir.

Sosyal Bilgiler Dersi konularının öğretiminde okul dışı çevrelere gezi düzenleyebilme öz-yeterlilik inanç düzeylerinin tespit edilmesi için gerçekleştirilen bu çalışma farklı boyutlarda diğer dersler için de gerçekleştirilebilir. Disiplinler arası öz yeterlik düzeylerini etkileyen farklı ya da benzer noktalara dikkat çekilebilir.

Öğretmenler, bu etkinlikleri düzenlemeleri için bilgilendirilmeleri ve cesaretlendirilmelidir. Bu kapsamda öğretmenlere amacına uygun bir şekilde hazırlanmış uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleriyle, öğretmen adaylarına da lisans düzeyinde seçmeli derslerle okul dışı çevrelerde eğitimin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriler kazandırılması önemli görülebilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, S. (2010). İlköğretim II. Kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: Sorunlar ve çözüm önerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

Bamberger, Y. & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Philosophical research online Science Education*, 91(1), 75-95.

Bozdoğan, E. A., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-12.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem.

Bozdoğan, E. A. (2015). Okul Dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-12.

Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.

Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1823-1841. DOI: 10.12738/estp.2013.3.1410

Deveci, H. (2008). Sosyal bilgilerde bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 187-206). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest, Las Cruces, NM. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED267941.pdf>. adresinden 20.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Hannu, S. (1993). Science centre education. Motivation and learning in informal education. (Unpublished doctoral dissertation), Helsinki University Department of Teacher Education, Finland.

Howe, R. W., & Disinger, J. F. (1988). Teaching Environmental education using out of school Settings and mass media. <http://www.ericdigests.org/pre-9215/mass.htm>. adresinden 22.04.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, Ankara.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi (21. Baskı). Ankara: Nobel.

Kete, R. ve Horasan, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının uygulamalı (doğa merkezli) biyoloji derslerinde verimlilikleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II, 85-90.

Orion, N., ve Hofstein, A., (1994). Factors That Influence Learning During a Scientific Field Trip in a Natural Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119.

Sagay, N. (2007). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: Problemler ve öneriler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Salmi, J. (1993). Violence and democratic society: New approaches to human rights. London: Zed Press.

Şahin, E. ve Çelikkanlı, Ö. N. (2014). Bir ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilen bilim sergisinin sergide görev alan öğrenciler üzerindeki etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 71-97.

Tal, R., Bamberger, Y., ve Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.

Yaman, S. & Cansüğü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.

Yıldız, C. ve Göl, R. (2014). Matematik derslerinde sınıf dışı etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 85-94.

ÇEVRE EĞİTİMLERİNDE EKOLOJİK OKURYAZAR OLMAK

Şengül KORKUT

ÖZET

Sağlıklı, barış içinde, mutlu yaşamın yollarından en önemlisi sağlıklı bir çevrede yaşayabilmektir. Bunun için birçok dünya ülkesinde çevre eğitim programları yapılmakta ve uygulanmaktadır. Çevre eğitimlerinde ekolojik okuryazar olan birey yetiştirmek eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Ekolojik okuryazar olmak demek, doğanın dilini bilmek, bu dili konuşmak ve doğaya uyumlu yaşayabilmeyi tercih etmektir. Doğanın diliyle yaşamak için çevresel problemlerin farkında olunması ve bu problemlere çözüm üretilmesi öncelikli bir farkındalık eğitimi öngörmektedir. Ekolojik okuryazarlık bir başka deyişle doğayı fark etmek ve doğada oluşan olumsuzluklara çözüm üretmeye çalışmaktır. Bunun için okullarda verilen çevre eğitimlerinin yanında doğanın içinde sosyal yaşantılarla çok küçük yaşlarda bu eğitimin verilmesi doğru bir çevre eğitiminin başlangıcı olabilir. Bu eğitimin amacı, çevresel kaliteyi artırmak ve sürdürmek, gelecekteki çevresel problemleri önlemek için çözümler üretmek ve sürdürülebilir sağlıklı yaşam koşullarının bilincine vararak doğanın ilkelerini ve sınırlarını bilen, doğayla uyumlu yaşamayı ilke edinmiş birey yetiştirmektir. Öğrencilerin ekolojik okur yazar olması onlara çok önemli rolleri de öğretir. Bu çalışma özellikle bu roller üzerinde durmaktadır ve yaşam içerisinde ısınma, katı atıklar ve diğer çevresel problemlerin farkında olunması gibi konularda bilinçli olmanın öğretilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Ekolojik Okuryazarlık, Toprak, Su, Hava

BEİNG AN ECOLOGİCAL LİTERATE İN ENVİROMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

One of the most significant ways of living in health, peace and happiness is to live in a healthy environment. For this reason, environmental educational programmes are held and applied in many world countries. An ecological literate knows how to speak the language of nature and knows how to collaborate with nature. To live with natural language requires to be familiar with environmental problems and necessitates the education of the ways to solve them. In other words, an ecological literate notices nature and tries to produce the solution of the natural problems. Thus, in addition to the environmental educational phases, starting ecological education in smaller ages through social lives can be a strong way of education. The aim of this education is to increase and continue the quality of the environment, to produce solutions to prevent the environmental problems in the future, to train individuals that are in conscious of the healthy life conditions of the factors for being in collaboration with nature. While being ecologically literate, students gain important roles. This study primalirly focuses on these roles and aims to train individuals towards being aware of heating, solid waste, and other environmental problems.

Key Words: Environmental Training, Ecological Literacy , Soil, Water, Weather

1. GİRİŞ

Teknoloji ve bilgi çağının gereği olarak yaşam koşullarımız hızla değişmektedir. İnsan, diğer canlıların aksine, geliştirdiği teknolojiyle, çevresini kendi kontrolü altına almaktadır (Çepel, 2008: 159). Böylece giderek artan gereksinimlerini karşılamak üzere doğal yaşamı olumsuz yönde etkilemeyi sürdürmekte ve doğal kaynakları hızlı ve bilinçsizce yok etmektedir. Tükettiğimiz genetiği bozulmuş gıdalar, içtiğimiz sular, kullandığımız giysiler, barındığımız evler ve yaşadığımız ortamlar sağlığımızı bozmaktadır. Doğal ortamlarda bulunmak insanlarda sıkça görülen kaygıyla başa çıkmalarında etkili bir yoldur. Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da dış çevrede zaman geçirmek kaygıyı ve stresi azalttığı bilinmektedir (Francis& Cooper-Marcus, 1992).

Gelişmiş ülkelerin, çevre eğitimlerine gereken önemi vermelerinin sebebi yaşamın sağlıklı bir çevre gerçekleşeceğinin farkına varmış olmalarıdır. Ülkelerin öğretim programlarına bakıldığında, çevre eğitiminin son yıllarda programlara yoğun bir şekilde girdiği de görülmektedir. Gün geçtikçe artan çevre sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm bulma arayışı, bunun bir sebebi iken, diğer bir sebebi de, öğretmen ve öğrencilerin daha da bilinçlenmesini sağlamak ve onları çevre ile ilgili bilgilendirmektir (Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Gobekli, 2002; Said, Yahya ve Ahmadun, 2007). Bu konuya hassasiyet gösteren ülkeler çevrelerindeki problemlere çözüm ararken, hem ülkeyi yönetenlerle hem de vatandaşlarıyla birlikte gerçekleştirecekleri eğitim programları oluşturmaktadırlar. Doğaya uyumlu, doğru yaşam inşa etme becerisi bireysel değil toplumsal olarak geliştirilmesi gereken bir durum olduğundan bu ülkeler, örgün ve yaygın eğitimlerinde, ekolojik okuryazarlık eğitimlerini vatandaşlarına çok küçük yaşlarda vermektedirler. Bunun nedeni ise, ekolojik okuryazar olmanın ve ekolojik yaşamın bir ülkenin gelişmesinde ve ilerlemesinde son derece etkili bir yol olduğudur. Ekoloji; Yunanca ev manasına gelen okios ve bilim manasına gelen logos kelimelerinden türetilmiştir. Doğanın/Yaşamın temel ilkelerini kavrayıp, sürdürülebilir toplumlar kurmak, gelecek nesilleri tehlikeye atmadan ihtiyaç karşılamaktr. 1866 yılında ekoloji terimini ilk kez kullanan Alman bilim insanı biyolog Ernst Haeckel'dir. Ekoloji eğitimi ise, doğal ya da yapay çevre hakkında duyarlı ve bilgili bir vatandaşlık anlayışını geliştirmeyi hedefleyen disiplinler arası bir çalışma alanıdır.

Okuryazarlık; UNESCO'daki tanımına göre değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma hesap yapma, toplumun geniş bir kitlesine hitap edebilmek, bilgisini ve gücünü geliştirerek hedeflerine ulaşması için bireye olanak veren olgudur (UNESCO,1979).

Ekoloji okuryazarlığı "Yeryüzünde hayatı mümkün kılan doğal süreçleri anlamak ya da doğaya yönelik bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayış sergilemesi" olarak tanımlanabilir (TEMA Vakfı, 2011). Çevre eğitimlerinin ilk basamağında verilecek eğitim ekolojik okuryazarlık olmalıdır. Doğanın korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, doğa dostu davranışların gösterilmesi, doğayla uyumlu yaşama yollarının geliştirilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir. Ekoloji okuryazarlığı eğitimi alan birey, doğa ve doğa olaylarına eleştirel bakar, sorunların çözümüne yönelik fikirler geliştirebilir, bu doğrultuda araştırma ve sorgulama yapabilir. Bu eğitimle birey kendisinde doğa bilincinin oluşmasını, doğanın ilkelerini öğrenmesini ve doğayla iletişim kurmasını sağlarken çevresindeki problemlere de çözümler arar. Bu süreçte de daha mutlu ve sağlıklı yaşamın ekolojik yaşam becerileriyle sağlayabildiğinin farkına varır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede eğitim gören öğrencilerin çevreye duyarlılıklarını belirlemeye yöneliktir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının genel amaçları arasında insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi doğru yorumlayan, düzenleyen ve geliştiren, yaşadığı çevre ve dünyanın coğrafi özelliklerini bilen, kültürel mirası ve değerleri koruyan, kişisel ve toplumsal sorunların çözümüne aktif katılan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005).

Araştırma; ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersi çevre eğitimi konularında ekolojik okuryazar olmaya yönelik tutumlarını belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler “İlkokullarda eğitim öğretim gören çevresinin farkında olan, çevre problemlerini bilen ve çözümüne aktif katılan vatandaş yetiştirmek amacı ile sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş, bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı çalışma alanıdır (Sever, 2015, s 4). Sosyal Bilgiler dersinin tanımında belirtilen amaçların gerçekleştirilmesi noktasında, bu derse yönelik tutumlar büyük önem taşımaktadır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır ve uygulanmıştır (Karaasar, 2003).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya’da eğitim öğretim gören 25 okul öncesi, 25 ilkokul 4.sınıf, 25 ortaokul 7.sınıf, 25 lise 11.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada literatür tarama yöntemiyle aynı zamanda ilk- orta- lise ve üniversite öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları ve formlarıyla bilgi toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

İlgili araştırmada literatür taraması birlikte yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları ve formlarıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

2. BULGULAR VE YORUMLAR

Toplumun çevre konusunda bilgi ve bilince sahip olması, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin meydana getirilmesi, doğal çevrenin korunması ve zarar görmüş çevrenin yeniden kazanılmasının temelinde çevre eğitimi yatmaktadır (Uzun ve Sağlam, 2005). Bunun farkına varılması ile birlikte uluslararası konferanslar ve toplantılar düzenlenerek çevre sorunlarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Özellikle 1972 yılında Stockholm’de ve 1977’de Tiflis’te toplanan konferanslar sonrasında çevre eğitiminin önemine vurgu yapan ve çevre sorunlarının çözümüne ilişkin önemli bir dönüm noktası kabul edilen çeşitli kararlar alınmıştır. Daha sonraki yıllarda ise çevre sorunlarını ele alan toplantılar düzenlenmeye devam edilmiştir. (Eulefeld, 1979; Loubser ve Ferreira, 1992; Tarasova, 1994; Şama, 2003).

Ekolojik okuryazar olmanın genel gerekçesi toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, topluma olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve toplumsal sorunların çözümünde fertlerin aktif katılımlarını sağlamaktır (Ayvaz, 1996, s.5-6). Teknoloji ve bilgi toplumunda çağa uygun yaşamın en önemli basamağı eğitim ve öğretimdir. En önemli alt basamağı da ekolojik temelli düşünme ve yaşama becerisi kazandırmasıdır. Bireyin doğayla uyumlu yaşamasını öngörür. Bireylerin gelişmesinde ekolojik temelli bir eğitimin, sistemli bir çalışma programıyla mümkün olabilir. Bu da örgün ve yaygın eğitimle gerçekleşebilir. Öğrencilerin ve toplumdaki diğer bireylerin ekolojik temelli düşünmesi için ekolojik okuryazar olması, bu eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır.

Ekolojik okuryazar olmak bir çevre farkındalık eğitimidir. Doğadaki canlıları ve ilişkilerinin farkında olmak, onu doğal ortamlarda doğru yaşama yollarını araştırmaya yönelir. Tüm bunları araştırırken bulunduğu toplumun bireyleri arasındaki farklılıklarından gelen çatışmaları da uzak kalabilir. Çevresel problemleri birlikte çözmeye çalışırken birlikte hareket etmek onların birbirleriyle barış ortamları oluşturmanın yollarından birini kullanmalarını sağlayacağından ekolojik okuryazar olmak barış ortamlarını yaratmada etkili bir yol olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte insanların sınırsız istekleri ile tabiatın sınırlı kaynaklanma bir zıtlama veya çatışma içinde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bugün yaşayan insanların ihtiyaçlarıyla, gelecekte yaşayan insanların ihtiyaçları arasında da bir harmoni kurulmalıdır. Ancak tabii kaynakların bugünkü kullanım biçimi, gelecek nesillerin doğal kaynakları kullanma istekleriyle çatışma halindedir. Bu gerçekler ışığında, gelecek nesillerini ihtiyaçlarını düşünecek şekilde çevre eğitiminin, yeniden düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkar (Breitign,1996).

Ekolojik okuryazarlık eğitiminde bireye doğal süreçlerdeki problemleri çözmek yerine o problemleri ortadan kaldıracak önlemleri oluşturması öngörülmür. Kirlenen ve tükenen toprağın, suyun, havanın doğru kullanımı sadece insanlar için gerekli olmadığı bunun yanında doğadaki sistemleri oluşturan diğer canlılar için de çok önemli olduğunun bilincine varabilmektir. Ekolojik okuryazar olan birey ekosistemde kendinden başka canlı olduğunun, bu canlıların kendi doğal çevrelerinde yaşama hakkı olduğunun farkında varır. Canlılarla doğru ilişkiler kurmak için gerekli tutum ve davranışları gösterir. Temelinde canlıların yaşam haklarına saygı; sadece insana değil toprağa, havaya, suya, bitkilere, hayvanlara ve çevremizde gördüğümüz her şeye gösterilmesi gereken bir durumdur. Sürekli lüks yaşamın ve tüketimin insanı mutlu etmediği, bireyin gerçek mutluluğunun çevresine ve topluma faydalı olmasıyla çok yakından ilişkili olduğu, yaşantılarımızdan edindiğimiz deneyimlerdir. Doğayla duygusal bağ kurmak bireyi mutlu edeceği gibi problemlerin çözümünde yer almakta kendisini gerçekleştirmesinde çok önemli katkılar sağlayacaktır. Böylesi bir duygusal bağı ekolojik okuryazar olmayla kurabiliriz. Bireyde doğaya uyumlu bir yaşam alışkanlık haline geldiğinde, doğal ortamlarda sık bulunacağından, bu onu kapalı yerlerde olmasından daha sağlıklı ve mutlu edecektir. Buna en iyi örnek çocuklarda söz konusu hiper aktivite ve dikkat bozukluğu tedavisi için destekleyici önlemlerden biri; doğal ortamlarda verilen uygun dozdaki oyun oynama özgürlükleridir.

Çevre eğitimi, birey ve toplumda, çevreyi tanıma, koruma bilincinin geliştirilmesine katkıda bulunmak için her kademededen ve özellikle de ilköğretim çağındaki çocuklardan “bilinçli ve gönüllü çevreciler” yetiştirmektir. Sağlıklı bir toplumun, sağlıklı bir çevrede gelişebileceği ilkesinden hareketle ilköğrenim çağındaki çocukların; çevre olaylarını daha iyi anlamaları, sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmanın, sağlıklı bir çevreyle olan ilişkisinin kavramalarını sağlamak, “İlköğretimde Çevre Eğitimi”ni amacına ulaştıracaktır (Khodabandeh , 2010).

Bugünkü çevre eğitiminde öğrenciler bir veritabanı, öğretmen de verileri veritabanı programına yükleyen cihaz haline gelmiştir. Halbuki bugün çevre eğitiminde ihtiyaçduyulan şey; çevre sorunlarına nasıl bakacağımızı öğrenmek, farklı algılamaları paylaşabilen bir zihin çerçevesine sahip olabilmek, biyolojik sınıfların kompleksliğinin farkına varmak, daha iyi görmeyi öğrenmek, görünen sorunlara değil, kaynak sorunlara inebilme becerisi kazanmak, farklı sorular sorabilmeyi öğrenmek, bakış açılarımızı değiştirmeye istekli olmak, olayları farklı açılardan görebilmeyi ve değerlendirmeyi öğrenmektir (Mrazek, 1996). Çevre eğitimi üzerine yapılan uluslararası çalışmaların bulgularına göre, bireylerin çevre eğitimini en verimli şekilde alabilecekleri öğretim seviyesi ortaöğretimdir. Çevre eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesindeki en önemli faktör ise öğretmendir ve doğal olarak ortaöğretim öğretmenleri de çevre eğitimi verecek şekilde yetiştirilmelidirler (Ünal ve Dımışkı, 1998).

Çevre eğitimi yaş gruplarına göre farklılık gösterse de ortak bazı noktalar taşımaktadır: Bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım bu ortak yönleri ifade etmektedir. Ortak noktalarla şekillenen çevre eğitiminde, bireylerin çevre ve sorunları hakkında bilinçlenmeleri, çevre ve sorunları hakkında temel bilgilere sahip olmaları, çevreyi korumaya, iyileştirmeye ve güzelleştirmeye dayalı bir tutum geliştirmeleri, sorunları tanımlama ve çözüm önerileri geliştirmeye yönelik beceri kazanmaları ve çevre ile ilgili durumlara aktif katılımları önem taşımaktadır (Ünal, Mançuhan, & Alpyaşar, 2001).

Bu araştırmada ekolojik okuryazarlık eğitimlerine katılmış öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerle görüşüldüğünde şu bulgular elde edilmiştir. Ekolojik okuryazarlık eğitimi alan öğrencilerin bulunduğu doğal ortamın farkında oldukları belirlenmiştir. Tutum düzeyinde çevre problemlerini çözmeye yönelik davranış gösterdikleri, yaşamın her alanında doğal çevrede olmayı istedikleri, hayvanlara, bitkilere karşı sevgi ve saygı duydukları, kendilerinden başka canlıların olmasının doğal dengeyi oluşturduğunun farkında oldukları görülmüştür. Çevre eğitimlerinde ekolojik okur yazarlık eğitimini nasıl aldıkları sorulduğunda, aileden, öğretmeninden, okuldan, okuduğu kitaplardan, medyadan, sivil toplum kuruluşlarından aldıklarını bildirmişlerdir. Ekolojik okuryazarlık eğitimlerini alan bu öğrenciler havayı kirletmemek için kömür gibi katı yakıtlar yerine güneş ve rüzgardan yararlanılması gerektiğini, bu yüzden bir yerden bir yere giderken bisikleti tercih ettiklerini, toprağı kirletmemek için geri dönüşüm atıklarını ayrıştırarak kullandıklarını, doğal beslenmek için küresel değil yöresel beslenmeyi tercih ettiklerini, doğayı tanımak için bisiklet, dağcılık, fotoğrafçılık gibi sosyal kültürel ve sanatsal kurslara katılarak sivil toplum örgütleriyle gönüllü olarak çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi her 25 çocuktan 5'inin bir ağaç dikmiş olduğunu, ağaç dikerken sabırlı olmayı, emek etmeyi öğrendiklerini, yabani hayvanlar dışında bir çok hayvandan korkmadıklarını ve onları öldürmek istemediklerini belirtmişlerdir. Diğer 20 öğrenciyse hayatında hiç ağaç dikmediklerini, kendisinden başka bir canlıdan çok korktuklarını, çok küçükse onları hemen öldürdüklerini, en çok sevdikleri hayvanın köpek ve kedi olduğunu söylemişlerdir.

25 ilkokul 4.sınıf öğrencisinden 13'ü çevresinde ne tür ağaçlar yetiştiğini, iklimin bitki örtüsü üzerindeki etkisini, bölgelerinde yetişen tarım ürünlerini ve özelliklerini, ticari anlamda tarımın, doğal alanları tümüyle yok ederek yapılmasının olumsuz sonuçlarını neler olduğunu belirtmişlerdir.

25 ortaokul 7.sınıf öğrencisinin 9 'u bulunduğu bölgenin su kaynağının nereden sağlandığını ve bu kaynağı korumanın nasıl gerçekleşeceğini bireysel tutum yerine yasal düzenlemenin gerektiğini belirtmişlerdir. Doğal alanlar doğru kullanılması şartıyla herkesin ortak kullanım alanları olduğu, burların tek bir kişiye veya bir kuruluşa verilmemesi istemişlerdir. Su kaynakları çevresine konut yapılmaması, dere, ırmak, göl, deniz kenarlarına, ova ve düz arazilere binaların inşa edilmemesi için gerekli yasal önlemleri devlet yöneticilerinin almaları gerektiği belirtilmiştir.

25 lise 11.sınıf öğrencisinin, yaşadıkları bölgede hangi kuş türlerinin olduğunu ve hangilerinin nesli tükenmekte olduğunu ve bunun çözümünün neler olabileceğini araştırdıklarını, toprağın, havanın, suyun kirlenmesinin etkilerinin boyutlarının çok büyük ve geniş olduğunu, kirliliğinin etkileriyle ilgili gelinen en önemli noktanın sağlık alanında sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Bir ülkeye kuş türlerinin gelmemesi ve o bölgede azalmasının sebebinin doğal kaynakların bozulmuş olabileceğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

25 üniversite öğrencisinin 17 'sinin hayatında en az 1 ağaç, 7'sinin 2 ağaç, 4'ünün'de 3 ağaç dikmiş olduklarını, diğer 5 öğrencinin doğadan uzak yaşadıkları ve kendilerinden başka bir canlılardan, özellikle hayvanlardan çok korktuklarını belirtmişlerdir. Bu 5 öğrencinin ortak bir sağlık sorunu olarak alerjik hastalıklardan dolayı problem yaşadıklarını bu nedenle doğadan uzak kalmak zorunda oldukları belirlenmiştir. Bu 25 öğrencinin 18'inin toplum hizmeti derslerinde ekolojikle ilgili proje çalışmalarını gerçekleştirdikleri, buldukları bölgede doğal kültür değerlerinin neler olduğunu ve bunların nasıl korunması gerektiğine dair önlemler üzerinde araştırma yaptıklarını belirtmiştir.

Okullarda verilen çevre eğitimlerinin farkındalık düzeyinde bile çok yetersiz kaldığı bir eğitim sistemiyle bireylerin çevreye karşı olumlu tutum ve davranış göstermesini beklemek bu konuda gerçekçi olmamaktır. Gerçek bir eğitimin bireysel çabalardan, hizmetiçi eğitimlerinden ve sivil toplum kuruluşlarından önce devlet politikalarıyla, yasalarla yapılması çok önemlidir. Doğanın, korunacak bir varlık olduğunu artık insanlığın görmesi, anlaması ve onu fethetmekten, yıpratmaktan ve asıl önemlisi daha fazla kirletmekten vazgeçmesi gerekmektedir (Güney, 2004: 16).

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Doğadan korkan öğrencilerin korkularının altında yatan sebebinin, ön bilgilerindeki doğal ortamın tehlikelerle dolu olduğudur. Bu bilgileri sık sık hatırlamalarının bu çocuklarda doğal olan herşeyi yok etme, kendilerine savunma davranışlarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Küçük yaşta verilen eğitimlerin ileriki zamanlarda çocukların yaşamlarının bir çok alanında ortaya çıkacağı düşünülürse verilen eğitimlerin, korkuyla yapılmaması önerilebilir. Çevre eğitimlerinde ekolojik okuryazarlık eğitimine çok küçük yaşlardan başlanması gelecekte davranışlara yansımada çok daha etkili olacaktır. Ekolojik okuryazarlık eğitimi toplumun belli bir kesimi değil tüm vatandaşlarını içine alacak şekilde eğitim programları hazırlanmalı, doğanın dilinden anlayan ve doğaya uygun yaşam becerileri geliştiren bireyler yetiştirilmesi hedeflenmelidir. Elinde sakladığı bir avuç toprağın dünyanın en değerli şeyi olduğunu söyleyen okul öncesi bir öğrencinin daha üst eğitim kademelerine geldiğinde çevresel problemlere karşı kayıtsız kalmasını, aldığı bu eğitimin ileriki zamanlarda kesintiye uğramasıyla açıklayabiliriz. Kesintisiz bir eğitimin sürdürülmesi ve geliştirilmesi, köklü eğitim politikalarıyla sağlanabilir. Bu eğitimler bireylerin tutum, davranış, beceri ve inançlarına bırakılmadan yapılırsa ulusal bir çevre bilinci oluşması gerçekleştirilebilir. Çevre eğitimlerinde ekolojik okuryazarlık eğitimi siyaset üstü bir yerde tutulduğu sürece milli parklar, lunapark olmaktan kurtarılabilir. Medya hızlı ve etkili bir eğitim aracı olarak kullanıldığında tüm vatandaşlara ulaşma daha kolay olacağından medyanın gücünü eğitim uygulamalarında kullanmak bu eğitimlerin hızlı ve daha geniş topluluklara yayılmasını sağlayacaktır. Yapılacak ekolojik temelli çevre eğitimlerini destekleyici yasal düzenlemeler hayata geçirilirse yaşanılabilir bir ülke hayali kurmamıza gerek kalmayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ayvaz, Z.(1996), Çevre Eğitimine Giriş, Ekoloji ve Çevre Dergisi, 6(21), 5-6.
- Breitign, S. (1996). The new Generation of Environmental Education Focus on Dcmocracy as Part of an Alternative Paradigm. (inResearch in Environmental Education. Marcinkovvski.
- Çepel, N. (2008). Ekolojik Sorunlar ve Çözümleri (3. Basım). Ankara: TÜBİTAK.
- Eulefeld, G. (1979). The UNESCO-UNEP Programme in Environmental Education. International Journal of Science Education, 1(1), 113-118.
- Francis, C. Ve Clare, C. M. (1992). "Restoratif Yerler: Çevre ve Duygusal Well-Being." EDRA Bildiriler.
- Gülşay, H.Ve Öznacar, M. D. (2010). Okulöncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Eğitimi Etkinlikleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Khodabandeh D.T., S.(2010). Çevre Sorunları Açısından Küreselleşme Sürecinde Kitle İletişim ve Çevre İçin Eğitimin Önemi, Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Mrazek. R (1996).Philosophy or Reality? Driving Paradigm Shifls. (in Research in Environmental Education. Marcinkowski. T. And Mrazek. R. (Ed). 1996) The North American Commission for Environmental Education Research. The North American Association for Environmental Education (NAAEE). Troy. Ohio. 406pp).
- TEMA, (2015).Türkiye Erozyonla Mücadele Vakfı Genel Müdürlüğü Arşivi, İstanbul
- Uzun, N. Ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 194-202.
- Ünal S. Ve Dimişki, E. (1998) "UNESCO Uluslararası Çevre Eğitim Programına Göre Ortaöğretim Çevre Eğitimi için Öğretmenlerin Yetiştirilmesi", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, (1998-baskıda).
- Yılmaz, A., Margil, İ., Aktuğ, P. Ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Önerileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 156-162.

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK

Hatice MEMİŞOĞLU¹ - Tuğçe BOSTANCI²

ÖZET

Çok kültürlülük; farklı yaşam uygulamaları sonucu ortaya çıkan farklı kültürlerin devlet düzeyinde tanınması ve aynı zamanda bu kültürlerle eşit oranda değer verilip saygı gösterilmesi esasına dayanır. Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle insanlar başka kültürden, dilden, etnik kökenden insanlarla geçmişte olduğundan çok daha fazla yüz yüze gelip muhatap olmakta, birlikte aynı mekânları paylaşmaktadır. Bu durum tüm insanların farklılıklarıyla kabul edildiği toplumların oluşmasını gerekli kılmakta ve bu da çok kültürlülük politikalarını gündeme getirmektedir. Çok kültürlülük, farklılıkları bir arada yaşatmak ve birlikte yaşamayı yönetmektir

Çok kültürlü eğitim, çok kültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eder ve en temel anlamıyla, tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit şekilde faydalanmayı sağlayacak bir eğitim reformudur.

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin çok kültürlülük ve eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Öğretim üyelerinin görüşlerinin belirlenmesinde nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak veriler toplanmış ve verilerin analizinde betimsel analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerin Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalında görev yapmakta olan 17 öğretim üyesi oluşturmaktadır

Çok kültürlülük, Çok kültürlü eğitimin özellikleri, Sosyal Bilgiler açısından çok kültürlülüğün önemi Sosyal Bilgiler derslerinde çok kültürlülük bağlamında bilgi, beceri ve değer boyutunda nelerin üzerinde Çok kültürlü eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin belirttiği görüşlere göre çok kültürlülük; dil, dil, ırk, ideoloji, hayat tarzı, gelenek-göreneklere farklı toplulukların sevgi ve saygı çerçevesinde bir arada yaşamasıdır.

Çok kültürlü eğitim; bileştirici ve bütünleştirici olmalıdır, farklılıklara saygı ile yaklaşmayı öğretmelidir, hoşgörülü olmayı öğretmelidir. Sosyal Bilgiler derslerinde çok kültürlülük bağlamında hoşgörü, saygı, sevgi, barış, yardım severlik gibi değerler ve empati, iletişim, gözlem gibi becerilerin kazandırılmasına dikkat edilmelidir. Çok kültürlü eğitimin uygulanmasında önyargıların, bilgi ve tecrübe yetersizliğinin, devlet politikalarının, bireysel veya toplumsal farklılıklara olumsuz yaklaşımın pek çok soruna yol açtığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, Çok Kültürlü Eğitim, Sosyal Bilgiler, Öğretim

¹Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, memisoglu_h@ibu.edu.tr

²Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrenci, tugcebostanci92@gmail.com

FACULTY MEMBERS OF MULTICULTURAL EDUCATION RELATED OPINION

ABSTRACT

Multiculturalism is based on the principle of recognition of different cultures that arise as a result of various life practices by government and on treating and showing respect these various cultures equally. Under the influence increasing globalization today, human beings face and interact with others from various cultures and ethnicities who might speak their individual languages more frequently than the past; and they might need to share same surroundings. These circumstances require establishment of societies in which all members are to be recognized with their unique characteristics; and this eventually bring multiculturalism policies into the agenda.

Multiculturalism is described as awareness toward cultural dimensions such as ethnicity, language, sexual preference, religious orientation and education. Pluralistic democracy understanding anticipates existence of different sub-identities, groups and sects within a society, and all these can be administered jointly by conserving their individual cultural identities. However, within this outline, tension domains that could be caused by sub-identity groups who want to take advantage of their differences as their privileges might arise as problem of democracy. Multiculturalism can be considered as surviving differences together and managing ongoing mutual life.

Multicultural education refers educational aspect of multiculturalism; and at the most basic meaning, it constitutes an educational reform that allows all students to utilize from the education system regardless of their differences such as their religion, language, ethnicity, gender, age, social class, and economic level. Essential purpose of multicultural education is to ensure that all students to gain knowledge, skill and approaches necessary for establishing communication within dominant culture and other ethnic culture.

Majority of knowledge, skill and values about the social life are provided to students within the scope of the Social Science course. While this course is viewed as a tool in citizenship education, one of the most important tasks of this course is to provide education to youth to raise efficient citizens in multicultural world. Besides orienting citizenship education, Social Science is also oriented on developing knowledge and understanding of how cultural diversity occurs within the evolving society and the world.

The purpose of the present study is to investigate opinions of educators from the Social Sciences major regarding multiculturalism and the relevant education on this topic. Adopting quantitative research approach in determination of opinions of faculty members, necessary study data was collected; and descriptive method was utilized in analysis of collected data. The study group is consisted of 17 faculty members from Social Sciences Department of Educational Sciences Faculties of different universities. Semi-structured interview form developed by researchers was employed in data collection process.

According to the opinions of lecturers from the Social Sciences Department, multiculturalism is different societies with different language, religion, ethnicity, ideology, life style, and tradition living mutually within framework of love and respect. Multicultural education must be unifying and integrative; and to teach approaching differences with respect and toleration. In Social Sciences courses, it must be specially paid attention to gain knowledge of toleration, respect, love, peace, beneficence, and skills of empathy, communication and observation in terms of multiculturalism. It was observed that prejudice, lack of knowledge and experience, public policies, negative approaches to individual or social differences in practice of multicultural education have resulted in numerous problems.

Key Words: Multiculturalism, Multicultural Education, Social Sciences, Faculty Members.

1.GİRİŞ

Kültür genel anlamda, insana özgü bilgi, inanç ve davranış bütünü ve bu bütünün parçaları olan her tür maddi ve manevi yaratımlardır. Toplumsal ve bireysel yaşamın oluşmasını sağlayan; dil, gelenek, düşünce, semboller, yasalar, kurallar, ahlak, kuramlar, aletler, teknikler, makineler, bilim, felsefe ve sanat eserleri gibi her türlü maddi ve tinsel ürünler bütünlüğüne kültür denir. Bu anlamıyla kültür, toplumun tüm bireylerinin ortaklaşa oluşturdukları ve kabul ettikleri kurum ve değerlerdir. O halde kültür; “bir toplumun yaşam tarzıdır.” (Çüçen; 2013: 111) .

Çok kültürlülük; farklı yaşam uygulamaları sonucu ortaya çıkan farklı kültürlerin devlet düzeyinde tanınması ve aynı zamanda bu kültürlere eşit oranda değer verilip saygı gösterilmesi esasına dayanır (Kaya; 2013:9). Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle insanlar başka kültürden, dilden, etnik kökenden insanlarla geçmişte olduğundan çok daha fazla yüz yüze gelip muhatap olmakta, birlikte aynı mekanları paylaşmaktadır. Bu durum tüm insanların farklılıklarıyla kabul edildiği toplumların oluşmasını gerekli kılmakta ve bu da çok kültürlülük politikalarını gündeme getirmektedir (Demir ve Başarır; 2013: 609-641) .

Çok kültürlülük; dil, inanç, etnik yapı vb. farklılıklardan kaynaklanan kültür kimliklerinin bir arada yaşatılmasının ve yönetilmesinin adı olarak belirtilebilir. Çoğulcu demokrasi anlayışı, bir toplum içerisinde farklı alt kimlik, grup ve toplulukların olabileceğini, bunların kendi kültürel kimliklerini koruyarak birlikte yönetilebileceğini öngörmektedir. Ancak bu çerçevede, farklılığını ayrıcalık haline getirmek isteyebilecek alt kimlik gruplarının yaratacağı gerginlik alanları demokrasinin sorunu olarak ortaya çıkabilmektedir. Çok kültürlülük, bu tür kimliklerin varlığını bir gerginlik konusu olmaktan çıkarıp, hepimizin ufkunu genişleten bir zenginlik duygusuna çevirmenin adıdır. Çok kültürlülük, farklılıkları bir arada yaşatmak ve birlikte yaşamayı yönetmektir (Temizkan, 2013:65)

Dünyada çok kültürlülük kavramı ilk olarak 1957’de İsviçre’de kullanılsa da, 1960’ların sonunda ortak anlamını Kanada’da buldu. Kavram hızlı bir şekilde diğer İngilizce konuşan ülkelere yayıldı ve burada tartışılmaya başladı. Dolayısıyla modern anlamda çok kültürlülük, Kuzey Amerika çıkışlı bir kavramdır. ABD ve Kanada’da farklı bir dili konuşan ve kendilerine ait olduğunu düşündükleri topraklarda yaşayan insanlar, kültürel kimliklerinin tanınmasını istemişlerdir. Çok kültürlülük kavramının bu tanınma talebinin bir yanıtı olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Özensel; 2012: 59) .

Ülkelerin tarihsel ve sosyolojik yapıları yürüttükleri eğitim anlayışının tespitinde önemli rol oynar. Ancak günümüzde evrensel değer ve ilkelerin ulusal programlarda daha fazla yer aldığını görüyoruz. Eğitim kurumları ve programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik çalışmalar insan hakları, farklılık, çoğulculuk, çok kültürlülük ve küresel eğitim gibi konular önemli yer tutmaktadır (Yazıcı, Başol, Toprak; 2009:229) . Çok kültürlü eğitim, çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder ve dayanağını çeşitli demokratik ve epistemik temellerden alır. Örneğin Hidalgo ve arkadaşlarına göre, çok kültürlü eğitim çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olan demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır (Yazıcı, Başol, Toprak; 2009: 230) . Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyetine, sosyal statüsüne, etnik, ırksal veya kültürel karakteristiklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin öğrenmek için okulda eşit fırsatlara sahip olması düşüncesine dayanır (Kaya; 2013: 29) .

Çok kültürlü eğitim, çok kültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eder ve en temel anlamıyla, tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit şekilde faydalanmayı sağlayacak bir eğitim reformudur (Banks,2008 akt. Damgacı, 2013:316) .

Leeman göre çok kültürlü eğitimin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında güven ortamını oluşturma ve kişisel katılımı sağlama
- Çatışmaları çözmek için açık kapı bırakma ve öğrencilerde adalet duygusu oluşturma ve kişisel katılımı sağlama
- Okulda öğrenci merkezli yaklaşımı benimseme ve öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirmeyi hedefleme

- Kültürel olarak heterojen grupları bir araya getirme
- Kültürler arası iletişime fırsat verme
- Farklı kültürel gruplar için işbirlikli öğrenme
- Okulların her türlü ayrımcılığı reddetmesi (Damgacı, 2013: 318) .

Çok kültürlü eğitimin temel ve kişisel amaçları altı maddede toplanmıştır:

- 1.Öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanları anlamayı ve onlarla etkileşim içinde olmayı öğrenmeleri
- 2.Farklı öğrencilerin hayatları için daha anlamlı olan içerik ve teknik kullanarak, okuma, yazma ve matematik beceriler uzmanlığının, konu içeriği ve problem çözüme, kritik düşünme ve çatışma çözüme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi gibi temel yetenekleri kazandırma
- 3.Bireylerin kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlama
- 4.Geleneksel olarak öğretim materyalleri ve programların dışında tutulmuş farklı grupların tarihleri ve katkıları hakkında öğrencileri bilgilendirme
- 5.Farklı kültürel grupların programlardaki mevcut saptırılmış ve taraflı tasvirleri daha doğru ve önemli bilgilerle değiştirme
- 6.Bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve kimliğiyle barışık olmasını sağlama (Demir; 2012: 1460) .

Bu amaçlar doğrultusunda denilebilir ki, çok kültürlü eğitim aslında insanın önce kendini ve kültürünü tanıyıp bu özelliklerine değer vermesini, sonra da birlikte yaşamak zorunda olduğu bireyleri ve onların kültürlerini önemseyip bunların birer zenginlik olduğunu anlamasını sağlamaktır (Damgacı; 2013: 333) .

Ülkemizde çok kültürlü eğitime dair yapılan çalışmalara bakıldığında de son yıllarda yapılan eğitim reformları ile özellikle ilköğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmış ve sosyal bilgiler programı da bu düzenlemelerden etkilenmiştir. Son yıllarda yapılan bu değişikliklerle ilköğretim sosyal bilgiler programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2009a, 2009b) öğrencilerin dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan insanların yaşayışları ve kültürel öğeleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak *Küresel Bağlantılar* (TTKB, 2009a, 2009b) adlı bir öğrenme alanı ve bu öğrenme alanını destekleyen çeşitli üniteler eklenmiştir. Bu üniteler 4. ve 5. sınıf programında (TTKB, 2009a) *Uzaktaki Arkadaşlarım* ve *Hepimizin Dünyası* başlığı altında verilmiştir. Ayrıca 6. ve 7. Sınıf Programında da (TTKB, 2009b) *Ülkemiz ve Dünya ile Ülkelerarası Köprüler* üniteleri bu öğrenme alanını işaret etmektedir. Bu öğrenme alanı ve ünitelerin eklenmesi ile sosyal bilgiler programı çok kültürlü ve küresel eğitim yaklaşımlarını önceki programlara göre daha çok destekleyen bir hal almıştır (Açıkalın, 2010:1233) .

Çok kültürlülük kültürel farklılıklara duyarlı olmayı gerekli kılmaktadır. Son yıllarda öğretmen yetiştirmeyle ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı bir anlayış geliştirmeleri ve öğrenme-öğretme ortamının öğrencilerin maksimum düzeyde fayda sağlanması için bireysel farklılıklara sebep olan kültürel farklılıkların öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri Avrupa ve Amerika gibi ülkelerde öncelikli konular arasında yer almaktadır. Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu-NCATE (2002) öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre duyarlı olarak yetiştirilmelerinin önemini vurgulamaktadır (Çoban, Karaman, Doğan; 2010 :127) . Zeiche'e göre (1998), özellikle ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere yönelik etkin bir çok kültürlü eğitim ortamı oluşturması gerektiği kaçınılmaz bir olgudur. Eğitim fakültesi mezunlarının sıklıkla kendi öğretim elemanlarından gördükleri öğretim tarzını model aldıkları göz önünde bulundurulduğunda (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013:50) öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine ciddi sorumluluklar düştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlü bilgi, tutum ve becerileri öğretim planlarına dâhil etmeleri gerekmektedir (Allan ve Estler, 2005; akt. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013:50).

Açıklan (2010) Sosyal Bilgiler eğitiminde çok kültürlü ve küresel eğitimi, Canatan(2009) Avrupa toplumlarının çok kültürlü yaşamını, Çelik (2008) çok kültürlü yapının ülkemizdeki durumunu, Çüçen (2005) kültür, uygarlık ve evrensellik bağlamında çok kültürlülüğü, Duman(2011) çok kültürlülük eleştirilerini göçmenlik bağlamında İngiltere ve Avustralya ile sınırlı tutarak, Günay(2010) ülkemizin çok kültürlülük gerçeğini, Özensel (2012) Kanada'daki çok kültürlülük uygulamalarını, Şan (2006) çok kültürlülük siyasetlerin, Tekinalp (2005) çok kültürlülüğün yarattığı sorunları ve çözüm önerilerini tartışarak gündeme getirmiştir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) akademisyenlerin çok kültürlülük bağlamındaki yeterliklerini, Çoban, Karaman ve Doğan (2010) öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara bakış açılarını, Polat (2012) okul müdürlerinin çok kültürlüğe karşı tutumlarını, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) öğretmenlerin tutumlarını nicel araştırmalarla incelemiştir. Örtten ve Ünlü (2013) öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarını, Yılmaz (2012) E-Twinning Uygulamalarına ilişkin öğrencilerin görüşlerini nitel olarak çalışmışlardır. Kaya(2013) çok kültürlülükle ilgili öğretmen görüşlerini, Turan (2013) çok kültürlülük ve güvenlik sorunlarını, Yakışır (2009) bir olgu olarak çok kültürlülüğü ve Yanık (2012) eleştirel bir bakış olarak tez çalışmalarını sunmuşlardır. Çok kültürlü eğitimle ilgili literatür taraması yapıldığında birçok çalışma olduğu fakat bu çalışmalar arasında öğretmenleri yetiştiren akademisyenlerin çok kültürlülük ile ilgili fikirlerini alan, görüşlerini değerlendiren, noksanlıkları araştıran çalışmaların pek fazla olmadığı görülmektedir. Bu eksiklikten yola çıkarak bu çalışmada eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin çok kültürlülük hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

2.ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin “çok kültürlülük” kavramına ilişkin görüşlerini incelemektir ve aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır.

Sosyal Bilgiler alan eğitiminde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin,

- 1.Çok kültürlülük tanımı ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.Çok kültürlü eğitimde olması gereken özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3.Sosyal Bilgiler derslerinde çok kültürlülük bağlamında bilgi, beceri ve değer boyutunda üzerinde durulması gerekenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4.Çok kültürlü eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden (amaçlı örnekleme yöntemlerinden) maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Erdoğan, 1998;Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 döneminde farklı üniversitelerde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan 13'ü erkek, 4'ü kadın olmak üzere 17 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun kişisel özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Değişkenlere Göre Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	F	%
Kadın	4	23,5
Erkek	13	76,5
<i>Kıdem</i>		
1-5 yıl	4	23,5
5-10 yıl	5	29,4
10-15 yıl	5	29,4

15 ve üzeri	3	17,6
<i>Mezuniyet durumu</i>		
Sosyal Bilgiler	10	58,8
Tarih	3	17,6
Coğrafya	4	23,5
Diğer	-	

2.3. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretim üyelerinin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini değerlendirebilmek için nitel araştırma desenlerinden *olgubilim deseni* kullanılmıştır. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgubilim araştırma deseni amacındır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir. Olgubilim araştırmalarında veri analizi; yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışma da verilerin toplanması için görüşme formu kullanılmıştır. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987: 111; Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2008: 122) Açıkla Eğitim fakültelerinde Sosyal Bilgiler alan eğitiminde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin çok kültürlülük kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan görüş formları iki kısımdan oluşmuştur. İlk kısım katılımcıların kişisel özelliklerini içerirken, ikinci kısım çok kültürlülüğe ilişkin soruları içermektedir. Sorular hazırlanırken 2 alan uzmanından görüş alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler alan eğitiminde görev yapmakta olan öğretim üyelerinden görüşme formları ile toplanan verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde elde edilen veriler derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilir. Bu yaklaşımın özünde yazılan ve söylenenlerin kategorileştirilmesi ve ne sıklıkta olduklarını saymak vardır Bu bağlamda, araştırmacı içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri açığa çıkartmaya çalışır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Bu bilgilerden yola çıkılarak çalışmada her katılımcı K1,K2;K3... şeklinde numaralandırılmış ve bildirdikleri görüşler kategorilere ayrılmıştır. Tüm görüşme metinleri okunarak her soru için temalar belirlenmiştir. Kodlamaların, temaların doğruluğunu, güvenilirliğini ve geçerliğini kontrol etmek amacıyla 2 alan uzmanından ve 2 nitel ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda yer almaktadır. Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin “Çok kültürlülük kavramı sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna ilişkin görüşleri tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Alan Eğitimcilerinin Çok Kültürlük Kavramına İlişkin Bulguların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>f</i>	%
Aynı mekanı paylaşma	11	21,1
Farklı kültürel değerlere sahip olma	10	19,2

Farklı dini inançlara sahip olma	8	15,3
Dilsel farklılıklara sahip olma	5	9,6
Farklı gelenek-göreneklere sahip olma	4	7,6
Farklı ideolojilere sahip olma	3	5,7
Farklı bakış açılarına sahip olma	3	5,7
Etnik farklılıklara sahip olma	3	5,7
Farklılıklara saygı duyma	3	5,7
Farklılıklara sevgi ile yaklaşma	2	3,8
Toplam	52	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler alan eğitimcileri çok kültürlülük kavramını aynı mekanı paylaşma(11), farklı kültürel değerlere sahip olma(10), farklı dini inançlara sahip olma(8) şeklinde algılamaktadır. Frekansların dağılımı incelendiğinde alan eğitimcileri çok kültürlülüğü farklı yaşam tarzlarına, inançlara, gelenek göreneklere, etnik özelliklere sahip insanların aynı mekanı paylaşması olarak yorumlamaktadır.

“Çok kültürlülük din ve dil bakımından bir birinden farklı sahiplilere sahip kitlelerin varlığı ve aynı mekânı paylaşılıyor olmasıdır.” (K1).“Farklı kültüre ait olduğunu iddia eden insanların aynı kamusal alanları paylaştıkları yaşam biçimi olarak tanımlayabilirim. Farklı din, mezhep, giyim tarzı, yeme-içme alışkanlıkları, düşün, eğlence vb. ait olan insan ve grupların aynı mahallede, aynı şehirde, aynı ülkede bir arada birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak, diğerlerini değişime zorlamadan huzur içinde yaşama isteği olarak da açıklanabilir.” (K5).“Dünyada pek çok renkten, ırktan, dinden, milliyetten, mezhepten insan var. Öyle bir eğitim vermelisiniz ki insanlar beraberce yaşayabilsinler.” (K12).

Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin “Çok kültürlü eğitimin özellikleri neler olmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzdeler tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Alan Eğitimcilerinin “Çok Kültürlü Eğitimin Özellikleri Neler Olması Gerekliğine” İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzdeleri

	<i>f</i>	%
Birleştirici ve bütünleştirici olmalı	7	23,3
Farklılıklara saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşmalı	6	20
Hoşgörülü olmayı öğretmeli	4	13,3
İletişimi güçlendirmeli	3	10
Çeşitliliği sağlamalı	3	10
Ortak kültür öğelerinden yola çıkmalı	2	6,6
Çeşitliliğin zenginlik olduğunu anlatmalı	2	6,6
Empati geliştirmelidir	1	3,3
Toplumun her kesimine hitap etmeli	1	3,3
Uygun program oluşturulmalı	1	3,3
Toplam	30	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler alan eğitimcileri çok kültürlü eğitimin özellikleri için Birleştirici ve bütünleştirici olmalıdır (7), farklılıklara saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşmalıdır(6), hoşgörülü olmayı öğretmelidir (4) şeklinde görüş belirtmiştir. Tablodaki frekanslara göre alan eğitimcilerine göre çok kültürlü eğitimin insanları birleştirmesi, saygı ve sevgiyle yaklaşması, hoşgörünün hakim olduğu bir ortam olmasını gerekli kılmaktadır.

“Çok kültürlü eğitim sadece egemen olan kültürden bahsetmemeli, toplumda bulunan diğer kültür gruplarına da hitap etmelidir. Ayrıştırmacı değil, bütünleştirici olmalıdır.” (K11) “Saygı kavramı çok iyi öğretilmeli, farklı bakış açılarına ve kültürlere saygı üzerinde durulmalı, farklı kültürlerin farklılıklarından ziyade ortak yönleri öğretimli, hoşgörü değeri üzerinden etkinlikler oluşturulmalıdır.” (K14)“Dil, inanç, yaşam tarzı ve benzeri sahiplikleri dikkate alan bir yapı olması gerekir.” (K8)

Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin “Sosyal Bilgiler açısından çok kültürlülüğün önemi nedir?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdesi tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Alan Eğitimcilerinin “Sosyal Bilgiler Açısından Çok Kültürlülüğün Önemine” İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzdesi

	f	%
Sosyal bilgiler yansıtıcı inceleme alanı olduğu için	4	20
Temel vatandaşlık becerilerini kazandırdığı için	4	20
Çok kültürlülüğün kazandırılacağı temel ders olduğu için	3	15
Sosyal Bilgilerin amacı insanları birleştirmek olduğu için	2	10
Sosyal Bilgiler kültür aktarımını sağladığı için	2	10
Farklılıkların zenginlik olduğunu anlattığı için	2	10
Öğrencilere hayatı ve dünyayı tanıttığı için	2	10
Farklı disiplinlerden oluştuğu için	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler alan eğitimcileri Sosyal Bilgiler çok kültürlülüğün önemini Sosyal bilgiler yansıtıcı inceleme alanı olduğu için (4), temel vatandaşlık becerilerini kazandırdığı için (4), çok kültürlülüğün kazandırılacağı temel ders olduğu için (3) şeklinde açıklamıştır.

“Sosyal bilgiler dersi yansıtıcı bir inceleme alanıdır. Ve yaşadığımız toplum birçok farklı kültürden meydana gelmektedir. Durum böyleyken sosyal bilgiler dersi bu çok kültürlü toplumu anlatmaktadır.”(K4) “Kavramın tanımında yaptığım gibi farklı öğeleri içinde bulundurduğu için ve sosyal bilgilerin farklı disiplinlerinin konuları ile doğrudan bağlantı içerisinde olduğu için önemlidir. Ayrıca iyi insan amacından yola çıkarak çok kültürlülüğün önemini daha iyi anlayabiliriz.” (K14) “Temel vatandaşlık becerilerinin kazandırılacağı program sosyal bilgilerdir. Dolayısı ile çok kültürlülikle ilgili temel birikimin kazandırılacağı ders veya program sosyal bilgiler olması dolayısı ile ayrı bir öneme sahiptir.” (K3)

Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin “Sosyal Bilgiler derslerinde çok kültürlülük bağlamında bilgi, beceri ve değer boyutunda nelerin üzerinde durulmalıdır?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdesi tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Alan Eğitimcilerinin “Sosyal Bilgiler Derslerinde Çokkültürlülük Bağlamında Bilgi, Beceri ve Değer Boyutunda Verilmesi Gerekenlere” İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzdeleri

	f	%
Saygı	7	13,2
Hoşgörü	7	13,2
Barışseverlik	4	7,5
Empati	4	7,5
Sevgi	3	5,6
Gözlem	3	5,6
Yardımlaşma, dayanışma, işbirliği	3	5,6
Farklı kültürlerin varlığı	3	5,6
Gelenek-görenekler	2	3,7
Farklılıklar	2	3,7
Birleştirici unsurlar	2	3,7
Eşitlik	1	1,8
Demokratik vatandaşlık	1	1,8
Kültürel miras	1	1,8
Toplam	53	100

Sosyal Bilgiler alan eğitimcileri saygı (7), hoşgörü(7), barışseverlik(4), empati(4), sevgi(4) gibi boyutların üzerinde durulması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar çok kültürlü eğitim için daha çok değer boyutunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra empati becerisinin çok kültürlü eğitimde önemli bir kavram olduğunu belirtmişlerdir.

“Bilgi boyutunda kültür kavramları içerisinde gelenek, görenek ve adetler çok iyi biçimde kimseyi kırmadan öğretilmeli. Beceri boyutundan ise gözlem ve empati becerileri üzerinde durulmalıdır. Değer boyutunda ise farklılıklara saygı, barış, ülkesini sevmeye, dürüstlük, yardımlaşma ve dayanışma kavramları üzerinde durulmalıdır.(K13)“Çok kültürlülük bağlamında demokratik vatandaş olmanın özellikleri üzerinde durulabilir.

Çünkü demokratik vatandaşlar toplumdaki farklı kültürden insanlara da ılımlı bir şekilde yaklaşacaktır.” (K5)
 “Bilgi boyutunda öncelikle farklılıkların bir tehlike unsuru olarak değil, tam tersine gökkuşağındaki gibi bir güzellik olduğu bilgisi verilmelidir. Beceri boyutunda, özellikle empati becerisi üzerinde durulabilir. Değer boyutunda, çokkültürlü toplum yapısına uygun olarak farklılıklara saygı, değerlere saygı, hoşgörü vb. değerlerin kazandırılması üzerinde durulabilir diye düşünüyorum.” (K6)

Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin “Çok kültürlü eğitimde karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdesi tablo 6’te yer almaktadır.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Alan Eğitimcilerinin “Çokkültürlü Eğitimde Karşılaşılan Sorunlara” İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Kavramın ayrıştırıcılık gibi algılanması	5	25
Öğretim elemanları ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması	3	15
Kültürel bencillik	3	15
Farklılıkların olumsuz algılanması	3	15
Programın uygun olmaması	2	10
Art niyetli kişilerce kullanmaya uygun olması	2	10
Toplumun çok kültürlülüğü kabul edememesi	1	5
Devletin farklı kültürlerle eşit mesafede yaklaşmaması	1	5
Toplam	20	100

Sosyal Bilgiler alan eğitimcileri çok kültürlülüğün ayrıştırıcılık gibi algılanmasının(5), akademisyen ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamasının(3), kendi kültürünü en iyi ve en doğru görmenin(3) çok kültürlü eğitimde en çok karşılaşılan sorunlar olduğunu belirtmiştir.

“Çok kültürlü eğitim, şu an Türkiye’de olduğu gibi, bırakın öğretmenleri, öğretim üyelerinin bu konuda yetersiz olduklarını düşünüyorum. İyi bir planlama yapılmadan doğrudan uygulamaya giderseniz Türkiye için iyi niyetli olamayan insanlar devreye girerek bunu birleştirici, farklılıklara saygı yoluyla bir arada yaşamının güçlendirilmesi yerine, bölünmenin, ayrılığın güçlü bir unsuru olarak kullanılacaktır.” (K2)

“Çok kültürlü eğitimin devleti ve milleti bölecek bir şey gibi algılanması temel sorundur. Öğretmen ve öğrencilerin bu bakışı değiştirilmelidir.” (K3)

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Alan Eğitimcilerinin “Çokkültürlü Eğitimde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne” İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Eğitim programları çokkültürlü olacak şekilde düzenlenmeli	8	28
Öğretim görevlileri ve öğretmenlere eğitimler verilmeli	6	20
Planlama yapılmalı	4	13
Hoşgörü ve önemi üzerinde durulmalı	3	10
Birleştirici unsurlar üzerinde durulmalı	2	7
Eğitsel etkinliklerle konunun önemi vurgulanmalı	2	7
Farklılıklara saygı anlatılmalı	2	7
Uzlaşımın önemi vurgulanmalı	1	4
Devlet herkese eşit mesafeli yaklaşmalı	1	4
Toplam	29	100

Sosyal Bilgiler alan eğitimcileri çok kültürlü eğitimde karşılaşılan sorunların çözümü için; eğitim programları çok kültürlü olacak şekilde düzenlenmeli(8), öğretim görevlileri ve öğretmenlere eğitimler verilmeli (6), planlama yapılmalı (4), hoşgörü ve önemi üzerinde durulmalı (3), birleştirici unsurlar üzerinde durulmalı (2) şeklinde önerilerde bulunmuştur.

“En fazla karşılaşılan sorun farklılıklara saygı duymama ve herkesin kendi bakış açısı ile işe bakmasıdır. Bunların çözümü için alanında bu konularda eğitilmiş öğretmenlere ve bu konularda uygulanacak etkinliklere, planlara ve gerekirse oyunlar kullanılarak çözüm gerçekleştirilebilir.” (K11).“En çok tahammülsüzlük ve karşıdakinin farklılıklarına saygısızlık olduğunu düşünüyorum. Bunların çözümü içinse yukarıda saydığım maddelerin çok iyi açıklanması ve çokkültürlülük eğitimin programda daha sık üzerinde durulması gerektiğine inanmaktayım.” (K16). “Çok kültürlü eğitim, şu an Türkiye’de olduğu gibi, bırakın öğretmenleri, öğretim üyelerinin bu konuda yetersiz olduklarını düşünüyorum. İyi bir planlama yapılmadan doğrudan uygulamaya giderseniz. Türkiye için iyi niyetli olmayan insanlar devreye girerek bunu birleştirici, farklılıklara saygı yoluyla bir arada yaşamının güçlendirilmesi yerine, bölünmenin, ayrılığın güçlü bir unsuru olarak kullanılacaktır.” (K17)

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin belirttiği görüşlere göre çok kültürlülük; din, dil, ırk, ideoloji, hayat tarzı, gelenek-göreneklere farklı toplulukların sevgi ve saygı çerçevesinde bir arada yaşamasıdır. İlgili araştırmalar da bu bilgileri desteklemektedir (Açıkalın 2010, Başbay, Kağnıcı ve Sarsar 2013, Çelik 2008, Çüçen 2005, Damgacı 2013, Duman 2011, Vatandaş (2001), Yanık 2011). Başbay, Kağnıcı ve Sarsar’ın çalışmalarında aktardığı göre de çok kültürlülük din, dil, ırk, cinsiyeti, cinsel yönelim, ideoloji farkı gözetmeksizin aynı ülkede yaşamasıdır. Açıkalın’ın çok kültürlü ve küresel eğitim ile ilgili çalışmasında çok kültürlü eğitimin etnik ve küresel farklılıkları göz ardı etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çelik’in(2008) Çok Kültürlülük ve Türkiye’deki Yansımaların adlı çalışmasında olarak insanlar ve gruplar arasındaki farklılıklara değil ‘benzerliklere’ vurgu yapar.

Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerinin görüşlerine göre çok kültürlü eğitim; bileştirici ve bütünleştirici olmalıdır, farklılıklara saygı ile yaklaşmayı öğretmelidir, hoşgörülü olmayı öğretmelidir (Açıkalın 2013, Damgacı 2013, Başbay, Kağnıcı ve Sarsar 2013) İncelenen bu çalışmalarda da çok kültürlü eğitimin demokratik olması gerektiği ve değer eğitimine önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Görüşlerden elde edilen verilere göre Sosyal Bilgiler derslerinde çok kültürlülük bağlamında hoşgörü, saygı, sevgi, barış, yardım severlik gibi değerler ve empati, iletişim, gözlem gibi becerilerin kazandırılmasına dikkat edilmelidir. Benzer şekilde Cırık (2008) ülkemizdeki öğretim programlarında çok kültürlü eğitime pek önem verilmediğini söylemektedir. Aynı şekilde Arslan (2009) (akt. Açıkalın (2010) Türk eğitim sisteminin kültürel farklılıklara önem vermediğini ve öğretim programları ile ders kitaplarının çok kültürlü eğitim anlayışını yansıtmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla günümüz sosyal bilgiler programının (TTKB, 2009a, 2009b) henüz çok kültürlü ve küresel eğitim anlayışları bakımından istenilen seviyede olmadığı görülmektedir.

Görüşlerden elde edilen bir değer sonuç ise çok kültürlü eğitimin uygulanmasında önyargıların, bilgi ve tecrübe yetersizliğinin, devlet politikalarının, bireysel veya toplumsal farklılıklara olumsuz yaklaşımın pek çok soruna yol açtığı görülmektedir. Cırık’ın (2008) da belirttiği üzere ülkemizde çok kültürlü eğitim tam olarak anlaşılammıştır. Çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla ülkemizin bölünebileceği, bu nedenle bu türden uygulamalara yer vermenin üniter devlet yapısını bozabileceği öne sürülmektedir.

5. ÖNERİLER

Çok kültürlülük eğitimine yönelik Sosyal Bilgiler alan eğitimcilerine ve öğretmenlerine değer, beceri, tutum oluşturma, etkinlikler, uygulamalar konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir. Eğitim-öğretim programları çok kültürlüğe daha çok yer vermelidir. Sosyal Bilgiler ders planları çok kültürlü olacak şekilde düzenlenmelidir. Programda birleştirici unsurlar üzerinde durulmalıdır. Farklılıklara saygı ve hoşgörü sağlamak adına etkinlikler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıklan, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çok Kültürlü ve Küresel Eğitim, *Elementary Education Online* 9(3), ss.1226-1237.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y. Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/3, ss.47-60.
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı:2 ss.80-97.
- Çelik, H. (2008), Çokkültürlülük ve Türkiye’deki Görünümü, *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl:9, Sayı:15, (319-332)
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:34 ss.27-40.
- Çoban, A., Karaman, N. ,Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, Cilt:10, Sayı:1, ss.125-131.
- Çüçen, K. (2005), Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çokkültürlülük, *Uludağ Üniversitesi Kaygı Felsefe Dergisi*, ss.111-115.
- Damgacı, A. (2013). Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21.Sayı ss.314-331
- Duman, B.(2011). Çokkültürlülükten Ricat mı? , *Sosyoloji Dergisi*, 3.Dizi, 23.Sayı, ss.207-239.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve Çokdillilik, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt:50, Sayı:3. ss.159-165.
- Özense, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, Cilt:7, Sayı:1, ss.55-70.
- Gencer, Z. (2011). Çok Kültürlü Toplumlarda İletişim: Divriği Örneği, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergi*, 1.Sayı . ss.187-205.
- Günay, M. (2010). Çokkültürlülük Gerçeği ve Türkiye, *Kaygı Felsefe Dergisi*, 14.Sayı (141-151)
- Kaya, Y.(2013), Öğretmenlerin Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Dicle Üniversitesi
- Özkazanç, A.(2000). Eğitim ve Çokkültürlülük: Amerikan Üniversitelerinde Irk ve Kültür Savaşları, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54.Sayı. ss.112-141.
- Örten, H. Ünlü, İ.(2013). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21.Sayı, ss.287-302.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 42, ss. 334-343.
- Şan, M.(2006). Farklılık ve Çokkültürlülük Siyasetleri Üstüne Bir Deneme, *Milel ve Nihal*, 1.Sayı, (66-114)
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük, *Journal of İstanbul Kültür University*, ss.75-87.
- Turan, İ. (2013). Çok Kültürlülük ve İnsani Güvenlik Sorunlarının Öteki Algısı Etkisinde İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi
- Vatandaş, C.(2001). Çokkültürlü Yapıda Ulusal/Etnik Kimlikler (Kanada Örneği), *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 3, Sayı:2, ss.101-117.
- Yanık, C. (2011). Postmodern Siyaset Anlayışı ve Çokkültürlülük, *Uludağ Üniversitesi Kaygı Felsefe Dergisi*, 17. ss.163-174.
- Yakışır, A. (2009). Bir Modern Olgu Olarak Çok Kültürlülük, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi
- Yanık, C. (2012). Dünyadaki Çok Kültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye’de Çok Kültürlülük Eleştirel Bir Bakış, *Doktora Tezi*, Uludağ Üniversitesi
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G.(2009). Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:37, ss.229-242.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (1985). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Seçkin Yayınları*, Ankara
- Yılmaz, F. (2012). Çokkültürlülük Projesi:E-Twinning Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl:4, Sayı:8, ss.120-132.

KIRŞEHİR VE ANKARA İLLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN OYUNSALLIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Muhsin HAZAR¹ - Meryem ALTUN² - Okan Burçak ÇELİK³ - Erkan YARIMKAYA⁴

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Ankara ile Kırşehir ilindeki 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik oyunsallık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesidir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören Ankara'dan 311, Kırşehir'den 229 olmak üzere toplam 540 öğrencinin katıldığı araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında Hazar (2014) tarafından geliştirilen "10-14 yaş grubu çocukların fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik oyunsallık ölçeği" kullanılmıştır.

SPSS 22.00 paket programının kullanıldığı araştırmada, çalışma grubunun sayısı 29'dan fazla olduğu için Kolmogorov-Siminov testi yapılmıştır. Bu işlem sonucunda verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistik tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ve 11-14 yaş grubunun kendi içinde değerlendirilmesinde non-parametrik istatistik tekniklerinin uygun olacağı düşünülmüştür. Alt problemler doğrultusunda; öğrencilerin oyunsallık düzeylerinin belirlenmesinde betimsel tekniklerden aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin çözümlenmesinde ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve ikiden fazla değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgularda il değişkenine göre; oyun tutkusu, oyun isteği ve risk alma boyutlarında Ankara ve Kırşehir'deki öğrencilerin oyunsallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılık, oyun tutkusu ve oyun isteği boyutlarında Kırşehir'deki öğrencilerin lehine iken risk alma boyutunda Ankara'daki öğrencilerin lehinedir. Elde edilen bu bulguya göre, Kırşehir'deki öğrenciler Ankara'daki öğrencilere göre daha istekli ve tutkulu oyunsallığa sahiptir. Diğer taraftan Ankara'daki öğrenciler Kırşehir'deki öğrencilere göre oyunda daha fazla risk almaktadırlar. Cinsiyet değişkenine göre; öğrencilerin oyun tutkusu, sosyal uyum, oyun isteği, risk alma boyutlarında ve genelde oyunsallık puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte kazanma arzusu boyutunda erkek ve kız öğrencilerin oyunsallık puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak oyunsallıkta erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin daha fazla kazanma arzusunu taşıdıkları ifade edilebilir. Yaş değişkenine göre; öğrencilerin oyunsallık puanları arasındaki fark tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Öğrencilerin oyunsallık düzeyleri; "oyun tutkusu", "sosyal uyum", "oyun isteği", "kazanma arzusu" , "risk alma" ve genel de anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyunsallık, 11-14 Yaş, Fiziksel Aktivite Oyunu

¹Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ankara, muhsin@gazi.edu.tr/ okanburcackcelik@hotmail.com.

²Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Niğde, mrymltn@hotmail.com.

³ Hacı Sabancı Ortaokulu, Keçiören/ Ankara, kuzzgun@mynet.com.

⁴ Hacı Sabancı Ortaokulu, Keçiören/ Ankara, kuzzgun@mynet.com.

A COMPARISON OF PLAYFULNESS LEVELS OF THE STUDENTS IN KIRŞEHİR AND ANKARA CITIES

ANSTRACT

The purpose of this research is to scrutinize playfulness levels of the secondary school students at the age group of 11-14 years old in Ankara and Kırşehir cities to play games consisting of physical activity in terms of some variables. The screening model was used in the research where a total of 540 students participated, 311 from Ankara and 229 from Kırşehir, receiving education in 2014-2015 academic year. "The playfulness scale for playing games consisting of physical activity by the children at the age group of 10-14 years old" developed by Hazar (2014) was used in data collection.

SPSS 22.00 package program was used in the research and Kolmogorov-Siminov test was performed because the study group number was higher than 29. As a result of this procedure, it was decided that parametric statistical techniques were applied for data solution. It was considered that non-parametric statistical techniques would be appropriate for the evaluation of the female and male students and the age group of 11-14 years of old within itself. Based on the sub-problems; arithmetic average and standard deviation among descriptive techniques were used to determine playfulness levels of the students. For the solution of data that didn't show normal distribution, Mann Whitney-U test among non-parametric tests was used and for the comparison of more than two variables, Kruskal-Wallis test was used.

The difference between the playfulness scores of the students in Ankara and Kırşehir was found to be statistically significant in terms of play passion, play wish and risk taking based on the city variable in the obtained findings. This difference was in the favor of play passion and play wish dimensions for the students in Kırşehir, and it was in the favor of the students in Ankara in the risk taking dimension. Based on this finding, the students in Kırşehir were more passionate and eager in comparison to the students in Ankara. On the other hand, the students in Ankara took more risk in a play in comparison to the students in Kırşehir. Based on the gender variable; there was no significant difference in play passion, social adaptation, play wish, risk taking dimensions and among the playfulness scores in general. In addition, there was significant difference in favor of female students in the winning desire dimension between the playfulness scores of female and male students. Based on this finding, it can be stated that the male students had more winning desire in playfulness in comparison to the female students. Based on the age variable; the difference between the playfulness scores of the students were significant in all dimensions and in the general of the scale in 0.05 level. The playfulness levels of the students showed significant difference in "play passion", "social adaptation", "play wish", "winning desire", "risk taking", and in general.

Key Words: Playfulness, 11-14 years old, physical activity game

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocukların oyunları onların gerçek işidir. Çocuklar oyun içerisinde sadece fiziksel, sosyal ve zihinsel açıdan gelişmez aynı zamanda kendi özelliklerini tanır ve kendilerini test ederler, sınırlarını ve becerilerini öğrenirler. Enerjilerini harcadıkları, mücadele etmeyi, haklarını korumayı, saygıyı ve sevgiyi öğrendikleri ortamdır (Hazar, 2006). Günümüzde toplumların temel amaçlarının başında fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmek gelmektedir. Çocuğun tüm gelişimi fiziksel gelişim ile yakından ilgili olduğundan çağdaş ülkelerde dikkatler çocukluk çağı oyun etkinliklerine yönelmiştir. (Mengütay, 1999). Oyun ortamı ve oyun etkinlikleri belirlenen hedeflerin kazandırılmasına olanak veren öğrenme ortamları ve etkinlikleridir. Çocuğun büyümesi ve sağlıklı gelişmesi için beslenme, sevgi, bakım ne kadar gerekli ise oyun da o kadar gereklidir (Koçyiğit ve ark., 2007). Fiziksel özelliklerin ön planda olduğu bir oyun esnasında çocuk birçok farklı uzvunu çalıştırır ve onları sınırlar aynı şekilde bilişsel yeteneğin ön planda olduğu oyunlarda da çocuk, farklı seçenekler arasında seçimler yaparak karar verme yeteneğini geliştirir. (Başal, 2011). Oyun aynı zamanda yaratıcılığı, problem çözme becerisini, mücadele ruhunu, sosyal etkileşimi, dayanışmayı ve eğlenceyi de arttırmaktadır (Byl, 2002). Çocuklar oyun sayesinde sosyal değerleri kavrarlar başkalarıyla olan ilişkilerinde kendi güçlerini de fark eder aynı zamanda çocuğun üretkenliğini ve merakını da artırırlar (Auerbach, 2008). Bireyin, yalnız veya diğerleriyle oynarken, yeni fikirler keşfedebilme kapasitesi ona daha önce bakan yetişkinlerle arasındaki oyunsal etkileşime bağlıdır. Çevresel faktörler oyunsallığın gelişimde önemli bir rol oynasa da, 'sağlıklı' oyun oynama imkânı ve oyunsallık insani ilişkiler sonucu oluşan bir ruh halidir. Erken yaşlarında tatmin edici bir oyun deneyimi yaşamamış olan yetişkin veya çocuklara bir şeyler öğretebilmek kolay bir iş değildir (Youell, 2008).

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı; Kırşehir ve Ankara'da yaşayan 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik oyunsallık düzeylerinin belirlenmesidir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Çocuk için vazgeçilmez bir yaşama biçimi olan oyun, çocuğun en doğal öğrenme aracıdır. Oyun çocuklar için keşfetme, öğrenme ve kendini ifade etmek demektir. Çocuklar oyun içerisinde sosyal uyum, risk alma ve kazanma arzusu gibi yetileri kazanabilmektedir. Bu da oyun tutkusu ve isteği üzerinde önemli bir faktör oluşturmaktadır. Bu nedenle belirtilen bu yetilerin çocuklarda ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; var olan bir durum hiçbir değişiklik yapılmadan var olduğu şekliyle ele alınıp betimlenmeye çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Tablo 1. Kişisel bilgiler

Değişkenler	f,%	İLLER		
		Ankara	Kırşehir	Toplam
Cinsiyet	Erkek	f 165	116	281
		% 58,7 %	41,3 %	100,0 %
	Kız	f 146	113	259
		% 56,4 %	43,6 %	100,0 %
Yaş	11 Yaş	f 73	50	123

	%	59,3 %	40,7 %	100,0 %
12 Yaş	f	79	57	136
	%	58,1 %	41,9 %	100,0 %
13 Yaş	f	71	62	133
	%	53,4 %	46,6 %	100,0 %
14 Yaş	f	88	60	148
	%	59,5 %	40,5 %	100,0 %
Toplam	f	311	229	540
	%	57,6 %	42,4 %	100,0 %

Tablo 1’de görüldüğü üzere, toplam 540 öğrencinin 311’i Ankara’dan, 229’u da Kırşehir ilinden katılmıştır. Cinsiyet bakımından, toplamda 281 olan erkek öğrencilerin % 58,7’si Ankara % 41,3’ü Kırşehir ilindedir. Kız öğrencilerin ise toplam da sayısı 259 olup Ankara’dan katılan kız öğrenci oranı % 56,4, Kırşehir’den ise % 43,6’dır. Erkek öğrenciler katılımı kız öğrencilere göre daha fazladır. Yaş grubuna göre incelendiğinde araştırmaya 11 yaştan % 59,3’ü Ankara ve % 40,7’si Kırşehir’den olmak üzere toplam 123 öğrenci bulunmaktadır. Yaşları 12 olan öğrencilerin ise % 58,1’i Ankara ve % 41,9’u Kırşehir’den olup toplamda 136 kişidir. 13 yaşta olan öğrencilerin toplam sayısı 133’tür ve % 53,4 oranında Ankara, % 46,6 oranında Kırşehir’den katılım olmuştur. Araştırmadaki 14 yaş grubu öğrencilerin toplam sayısı 148’dir. 14 yaşta öğrencilerin % 59,5’u Ankara % 40,5’i Kırşehir ilindedir ve en fazla katılım bu yaştan olmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada; Hazar (2014) tarafından 10-14 yaş grubu öğrenciler için geliştirilen oyunsallık ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmadaki öğrenciler de ölçeğin sınırları içerisindeki yaş grubunu karşılamakta olup 11-14 yaş aralığındadır ve ölçeğin kullanılmasına uygun yaş grubu aralığındadır. Ölçek 27 maddelik beş alt faktörlü bir yapıya sahiptir. Bunlar; oyun tutkusu, sosyal uyum, oyun isteği, kazanma arzusu ve risk alma olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.82’dir. Bu değere göre ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Elde edilen veriler SPSS 22.00 paket programından yararlanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Veriler tamamen bilgisayara aktarıldıktan sonra öğrencilerin oyunsallık puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmada, çalışma grubunun sayısı 29’dan fazla olduğu için Kolmogorov-Siminov testi yapılmıştır. Bu işlem sonucunda; genel olarak oyunsallık düzeyinde $p=0,10$, cinsiyette $p=0,84$ ve yaş değişkeninde (Levene testinde) $p=0,49$ olduğu gözlemlenmiş ($p>0,05$) ve verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistik tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Alt problemler doğrultusunda; öğrencilerin oyunsallık düzeylerinin belirlenmesinde betimsel tekniklerden aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Bununla birlikte çözümlenmede; normal dağılımlar için iki değişkenlerde parametrik istatistik tekniklerinden bağımsız gruplar t testi ile ikiden fazla değişkenin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin çözümlenmesinde ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve ikiden fazla değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda fark çıkan durumlarda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 2. Oyunsallık ve alt faktörler düzey aralıkları

Oyunsallık Düzeyi ve Alt Faktörler	Puan Aralığı
Çok Zayıf	1.00- 1.79
Zayıf	1.80- 2.59
Orta	2.60- 3.39
İyi	3.40- 4.19
Çok İyi	4.20- 5.00

3. BULGULAR

Tablo 3. Öğrencilerin Oyunsallık Düzeyi

Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneli	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Oyun Tutkusu	540	1,00	5,00	2,91	0,77
Sosyal Uyum	540	1,00	5,00	4,04	0,78
Oyun İsteği	540	1,00	5,00	3,52	0,94
Kazanma Arzusu	540	1,00	5,00	3,93	0,92
Risk Alma	540	1,00	5,00	3,31	0,91
Genel	540	1,74	5,00	3,53	0,60

Tablo 3'te bulunan veriler incelendiğinde öğrencilerin oyunsallık düzeyi; sosyal uyum $\bar{X}=4,04$, kazanma arzusu $\bar{X}=3,93$, oyun isteği $\bar{X}=3,52$ boyutlarında ve ölçeğin genelinde $\bar{X}=3,53$ olup diğer boyutlara göre yüksektir ve "iyi" düzeyindedir. Boyutlardan oyun tutkusu $\bar{X}=2,91$, risk alma boyutu $\bar{X}=3,31$ ortalamaya sahip olup orta düzeydedir. Sosyal uyum ve kazanma arzusunda oyunsallık yüksek iken oyun tutkusunda diğer boyutlara göre oyunsallık orta düzeydedir.

Tablo 4. Ankara'daki öğrencilerin oyunsallık düzeyleri

Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneli	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Oyun Tutkusu	311	1,00	5,00	2,85	0,76
Sosyal Uyum	311	1,00	5,00	4,07	0,76
Oyun İsteği	311	1,00	5,00	3,43	0,98
Kazanma Arzusu	311	1,00	5,00	3,91	0,92
Risk Alma	311	1,00	5,00	3,38	0,84
Genel	311	2,04	5,00	3,54	0,61

Tablo 4'te yer alan verilere göre, Ankara'daki 11-14 yaş grubu öğrencilerin oyunsallık düzeyi; yüksek ortalamadan düşük ortalamaya doğru sırasıyla sosyal uyum boyutu $\bar{X}=4,07$, kazanma arzusu $\bar{X}=3,91$ ortalama, oyun isteği $\bar{X}=3,43$ ortalama risk alma $\bar{X}=3,38$ ve oyun tutkusu $\bar{X}=2,85$ ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin genel olarak oyunsallık düzeyleri en düşük 2,04'ten başlamakta olup $\bar{X}=3,54$ ortalama ile "iyi" düzeyindedir.

Tablo 5. Kırşehir'deki öğrencilerin oyunsallık düzeyi

Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneli	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Oyun Tutkusu	229	1,29	4,86	2,99	0,77
Sosyal Uyum	229	1,10	5,00	3,99	0,81
Oyun İsteği	229	1,00	5,00	3,64	0,88
Kazanma Arzusu	229	1,00	5,00	3,96	0,92
Risk Alma	229	1,00	5,00	3,21	0,98
Genel	229	1,74	4,78	3,51	0,58

Kırşehir'deki 11-14 yaş grubu öğrencilerin oyunsallık düzeyi yüksek ortalamadan düşük ortalamaya göre incelendiğinde; sosyal uyum $\bar{X}=3,99$ ve kazanma arzusu boyutunun $\bar{X}=3,96$ ile birbirine yakın değerlerde olduğu ve "iyi" düzeyinde ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutları sırası ile oyun isteği $\bar{X}=3,64$ ile (iyi düzey), risk alma $\bar{X}=3,21$ ortalama ile (orta düzey) ve oyun tutkusu

boyutu $\bar{X}=2,99$ ile (orta düzey) takip etmektedir. Kırşehir’de bulunan öğrencilerin genel olarak oyunsallık düzeyleri ise $\bar{X}=3,51$ puan ortalaması ile “iyi” düzeyindedir.

Tablo 6. İl değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	İl	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Oyun Tutkusu	Ankara	311	2,85	0,76	538	2,096	,04*
	Kırşehir	229	2,99	0,77			
Sosyal Uyum	Ankara	311	4,07	0,76	538	1,232	,21
	Kırşehir	229	3,99	0,81			
Oyun İsteği	Ankara	311	3,43	0,98	538	2,611	,01*
	Kırşehir	229	3,64	0,88			
Kazanma Arzusu	Ankara	311	3,91	0,92	538	0,649	,51
	Kırşehir	229	3,96	0,92			
Risk Alma	Ankara	311	3,38	0,84	538	2,146	,03*
	Kırşehir	229	3,21	0,98			
Genel	Ankara	311	3,54	0,61	538	562	57
	Kırşehir	229	3,51	0,58			

* p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde; oyun tutkusu ($t_{(538)}=2,096$, $p<.05$), oyun isteği ($t_{(538)}=2,611$, $p<.05$) ve risk alma boyutlarında ($t_{(538)}=2,146$, $p<.05$) Ankara ve Kırşehir’deki öğrencilerin oyunsallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılık, oyun tutkusu ($\bar{X}=2,99$) ve oyun isteği ($\bar{X}=3,64$) boyutlarında Kırşehir’deki öğrencilerin lehine iken risk alma boyutunda ($\bar{X}=3,38$) Ankara’daki öğrencilerin lehinedir. Elde edilen bu bulguya göre, Kırşehir’deki öğrenciler Ankara’daki öğrencilere göre daha istekli ve tutkulu oyunsallığa sahiptir. Diğer taraftan Ankara’daki öğrenciler Kırşehir’deki öğrencilere göre oyunda daha fazla risk almaktadırlar.

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Oyun Tutkusu	Erkek	281	2,95	,72	538	1,312	0,19
	Kız	259	2,86	,82			
Sosyal Uyum	Erkek	281	3,99	,81	538	-1,382	0,16
	Kız	259	4,08	,74			
Oyun İsteği	Erkek	281	3,55	,92	538	,798	0,42
	Kız	259	3,49	,97			
Kazanma Arzusu	Erkek	281	3,84	,93	538	-2,337	0,02*
	Kız	259	4,03	,90			
Risk Alma	Erkek	281	3,31	,89	538	,082	0,93
	Kız	259	3,30	,93			
Genel	Erkek	281	3,52	,57	538	-,051	0,95
	Kız	259	3,53	,63			

* p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin oyun tutkusu, sosyal uyum, oyun isteği, risk alma boyutlarında ve genelde oyunsallık puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>0,05$). Bununla birlikte kazanma arzusu boyutunda erkek ve kız öğrencilerin oyunsallık puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(538)}=2,337$, $p<.05$). bu

bulguya dayalı olarak oyunsallıkta erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin daha fazla kazanma arzusunu taşıdıkları ifade edilebilir.

Tablo 8. Kız öğrencilerin oyunsallık düzeylerine ilişkin Mann Whitney-U testi

Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Oyun Tutkusu	Ankara	146	121,79	17782,00	7051,000	,04*
	Kırşehir	113	140,60	15888,00		
Sosyal Uyum	Ankara	146	133,84	19540,50	7688,500	,34
	Kırşehir	113	125,04	14129,50		
Oyun İsteği	Ankara	146	121,32	17713,00	6982,000	,03*
	Kırşehir	113	141,21	15957,00		
Kazanma Arzusu	Ankara	146	132,19	19300,00	7929,000	,58
	Kırşehir	113	127,17	14370,00		
Risk Alma	Ankara	146	132,85	19396,50	7832,500	,48
	Kırşehir	113	126,31	14273,50		
Genel	Ankara	146	132,16	19295,00	7934,000	,59
	Kırşehir	113	127,21	14375,00		

* p<0.05

Tablo 8'deki verilere göre; Ankara ve Kırşehir'deki kız öğrencilerin oyunsallık sıra puanları arasında sosyal uyum, kazanma arzusu, risk alma boyutunda ve genelde istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0,05). Ancak oyun isteği ve oyun tutkusu boyutlarına Ankara ve Kırşehir'deki kız öğrencilerin puanları anlamlı fark göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, Kırşehir'deki kız öğrencilerin oyun tutkusu ve oyun isteği boyutlarında Ankara'daki kız öğrencilere göre puanı daha yüksektir. Başka bir deyişle Kırşehir'deki kız öğrenciler Ankara'daki kız öğrencilere göre oyunsallık bakımından daha istekli ve tutkuludur.

Tablo 9. Erkek öğrencilerin oyunsallık düzeylerine ilişkin Mann Whitney-U testi Sonuçları

Boyutlar	İl	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Oyun Tutkusu	Ankara	165	135,13	22297,00	8602,000	,14
	Kırşehir	116	149,34	17324,00		
Sosyal Uyum	Ankara	165	143,69	23708,50	9126,500	,50
	Kırşehir	116	137,18	15912,50		
Oyun İsteği	Ankara	165	136,96	22598,50	8903,500	,31
	Kırşehir	116	146,75	17022,50		
Kazanma Arzusu	Ankara	165	135,47	22352,00	8657,000	,17
	Kırşehir	116	148,87	17269,00		
Risk Alma	Ankara	165	149,35	24642,50	8192,500	,03*
	Kırşehir	116	129,13	14978,50		
Genel	Ankara	165	139,84	23073,00	9378,000	,77
	Kırşehir	116	142,66	16548,00		

* p<0.05

Tablo 9'da bulunan veriler sıra ortalamaları bakımından incelendiğinde; oyun tutkusu, oyun isteği, kazanma arzusu boyutlarında Kırşehir'deki erkek öğrencilerinin puanlarının daha yüksek sosyal uyum boyutunda ise Ankara'daki öğrencilerin puanları daha yüksektir. Ancak puanlar arasındaki bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir (p>0,05). Risk alma boyutunda Ankara'daki erkek öğrencilerin puanı 149,35 Kırşehir'deki erkek öğrencilerin puanları ise 129,13'tür. Puanlar arasındaki bu farklılık Ankara'daki erkek öğrencilerin lehine olup istatistiki olarak da anlamlıdır (p<0,05). Bu

bulgu çerçevesinde, Ankara ve Kırşehir'deki erkek öğrencilerin oyun tutkusunun, sosyal uyumun, oyun isteğinin ve kazanma arzusunun aynı ancak Ankara'daki erkek öğrencilerin Kırşehir'deki öğrencilere göre oyunsallıkta daha fazla risk aldıkları söylenebilir.

Tablo 10. Yaş değişkenine göre varyans (One-Way Anova) analizi sonuçları

Boyutlar/ Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Oyun Tutkusu	Gruplar arası	74,555	3	24,852	53,453	,00*
	Gruplar içi	249,200	536	,465		
	Toplam	323,756	539			
Sosyal Uyum	Gruplar arası	39,167	3	13,056	23,794	,00*
	Gruplar içi	294,095	536	,549		
	Toplam	333,262	539			
Oyun İsteği	Gruplar arası	86,535	3	28,845	38,932	,00*
	Gruplar içi	397,130	536	,741		
	Toplam	483,665	539			
Kazanma Arzusu	Gruplar arası	12,419	3	4,140	4,973	,00*
	Gruplar içi	446,202	536	,832		
	Toplam	458,621	539			
Risk Alma	Gruplar arası	52,783	3	17,594	23,856	,00*
	Gruplar içi	395,312	536	,738		
	Toplam	448,095	539			
Genel	Gruplar arası	53,464	3	17,821	67,205	,00*
	Gruplar içi	142,136	536	,265		
	Toplam	195,600	539			

* p<0.05

Tablo 10'da görüldüğü üzere; yaş değişkenine göre öğrencilerin oyunsallık puanları arasındaki fark tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Öğrencilerin oyunsallık düzeyleri; "oyun tutkusu" ($F_{(3,536)}=53,453$ p<,05), "sosyal uyum" ($F_{(3,536)}=23,794$, p<,05), "oyun isteği" ($F_{(3,536)}=38,932$, p<,05), "kazanma arzusu" ($F_{(3,536)}=4,973$ p<,05), "risk alma" ($F_{(3,536)}=23,856$ p<,05), ve genel de anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3,536)}=67,205$, p<,05)..

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan 540 öğrencinin 311'i Ankara'dan, 229'u da Kırşehir ilinden katılmıştır. İl farkı gözetmeksizin öğrencilerin oyunsallık düzeyi; sosyal uyum, kazanma arzusu, oyun isteği boyutlarında ve ölçeğin genelinde ortalama diğer boyutlara göre yüksektir ve "iyi" düzeydedir. Boyutlardan oyun tutkusu, risk alma boyutu orta düzeydedir. Sosyal uyum ve kazanma arzusunda oyunsallık yüksek iken oyun tutkusunda diğer boyutlara göre orta düzeydedir.

Ankara'daki 11-14 yaş grubu öğrencilerin oyunsallık düzeyi; öğrencilerin genel olarak oyunsallık düzeyleri en düşük 2,04'ten başlamakta olup $\bar{X}=3,54$ ortalama ile "iyi" düzeyindedir. Kırşehir'de bulunan öğrencilerin genel olarak oyunsallık düzeyleri ise $\bar{X}=3,51$ puan ortalaması ile "iyi" düzeydedir.

İl değişkenine göre; oyun tutkusu, oyun isteği, ve risk alma boyutlarında Ankara ve Kırşehir'deki öğrencilerin oyunsallık puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılık, oyun tutkusu ve oyun isteği boyutlarında Kırşehir'deki öğrencilerin lehine iken risk alma boyutunda Ankara'daki öğrencilerin lehinedir. Elde edilen bu bulguya göre, Kırşehir'deki öğrenciler

Ankara'daki öğrencilere göre daha istekli ve tutkulu oyunsallığa sahiptir. Diğer taraftan Ankara'daki öğrenciler Kırşehir'deki öğrencilere göre oyunda daha fazla risk almaktadırlar.

Cinsiyet değişkenine göre; öğrencilerin oyun tutkusu, sosyal uyum, oyun isteği, risk alma boyutlarında ve genelde oyunsallık puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte kazanma arzusu boyutunda erkek ve kız öğrencilerin oyunsallık puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak oyunsallıkta erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin daha fazla kazanma arzusunu taşıdıkları ifade edilebilir. Ankara ve Kırşehir'deki kız öğrencilerin oyunsallık sıra puanları arasında sosyal uyum, kazanma arzusu, risk alma boyutunda ve genelde istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak oyun isteği ve oyun tutkusu boyutlarına Ankara ve Kırşehir'deki kız öğrencilerin puanları anlamlı fark göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, Kırşehir'deki kız öğrencilerin oyun tutkusu ve oyun isteği boyutlarında Ankara'daki kız öğrencilere göre puanı daha yüksektir. Başka bir deyişle Kırşehir'deki kız öğrenciler Ankara'daki kız öğrencilere göre oyunsallık bakımından daha istekli ve tutkuludur. Oyun tutkusu, oyun isteği, kazanma arzusu boyutlarında Kırşehir'deki erkek öğrencilerinin puanlarının daha yüksek sosyal uyum boyutunda ise Ankara'daki öğrencilerin puanları daha yüksektir. Ancak puanlar arasındaki bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir. Risk alma boyutunda Ankara'daki erkek öğrencilerin puanı 149,35 Kırşehir'deki erkek öğrencilerin puanları ise 129,13'tür. Puanlar arasındaki bu farklılık Ankara'daki erkek öğrencilerin lehine olup istatistiki olarak da anlamlıdır. Bu bulgu çerçevesinde, Ankara ve Kırşehir'deki erkek öğrencilerin oyun tutkusunun, sosyal uyumun, oyun isteğinin ve kazanma arzusunun aynı ancak Ankara'daki erkek öğrencilerin Kırşehir'deki öğrencilere göre oyunsallıkta daha fazla risk aldıkları söylenebilir.

Yaş değişkenine göre öğrencilerin oyunsallık puanları arasındaki fark tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Öğrencilerin oyunsallık düzeyleri; "oyun tutkusu", "sosyal uyum", "oyun isteği", "kazanma arzusu", "risk alma" ve genel de anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre oyunsallık puanları arasındaki farklılığın kaynağı; "oyun tutkusu", "sosyal uyum", "oyun isteği" ve "risk alma" boyutlarında 11 yaşındaki ve 12 yaşındaki öğrenci puanlarından kaynaklanırken "kazanma arzusu" boyutunda 14 yaş grubu öğrenci puanlarından kaynaklanmaktadır. Ölçeğin genelinde ise 11 yaş ve 12 yaş grubu öğrencilerin puanlarından kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak 11-14 yaş grubu öğrencilerin oyunsallık düzeylerinin iyi çıkması beklenen bir sonuçtur. Ancak sosyal uyumun ve kazanma arzusunun yüksek, oyun tutkusu ve risk almanın orta düzeyde olmasının ergenlik dönemine geçişten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Hazar'a (2015) göre; 10-14 yaş grubu çocuklarda oyun oynama isteğinin (oyunsallık) düzeyine ilişkin sosyal uyum ve kazanma arzusu boyutlarının en yüksek, oyun tutkusu boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak katılımcıların oyunsallık düzeyleri iyi düzeydedir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde 10 yaş grubu öğrencilerin oyunsallık düzeyi yüksek iken 14 yaş grubunun ise daha düşüktür. Hazar ve Diğ. (2015)'ne göre; Ankara ilçelerinde (Çankaya, Keçiören, Yenimahalle) yaşayan 10-14 yaş grubu çocukların "oyunsallık" düzeylerinde boyutlar bakımından en yüksek "sosyal uyum" en düşük ise "oyun tutkusu" boyutudur. Genel olarak oyunsallık seviyeleri iyi düzeydedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin boyutlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dolayısıyla 10-14 yaş grubundaki çocukların oyun oynama eğiliminde cinsiyetim etkili olduğu görülmüştür. İlçe değişkenine yönelik oyunsallık düzeyi; kazanma arzusu boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı fark oluşmuştur. Bu farklılığın kaynağı Çankaya'da yaşayan öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Bu durumun sosyo-ekonomik ve aile yapısından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Murdock (2015), çocukların % 48'i, % 27'lik ebeveynlere oranla, tercih ettikleri oyun alanı olarak evi söylediklerini belirtmiştir. Bu rakamlar kamu alanlarından uzaklaşıp tek başına yetişen bir nesle doğru hızlı bir geri çekilmeyi göstermektedir. Barnett and Kleiber (1982) oyunsallık faktörleri ile farklı düşünme puanları arasında kadınlarda erkeklere göre anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Birçok araştırmacı çocuklardaki oyunsallık ve yaratıcılık ve hatta farklı düşünme arasında yüksek ilişki bulmuştur (Berretta and Privette, 1990). Oyunsallık çocukları olumlu bir şekilde etkilemektedir

çünkü çocukları fiziksel olarak aktif, sosyal ve yaratıcı hale getirmektedir (Singer and Singer 1978). Trevas et al (2003) motor akıcılık ve oynusallık arasında ve de motor esneklik ile oynusallık arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Proyer (2011) yetişkinlerde akademik başarı ile oynusallık arasında olumlu bir ilişki bulmuştur.

5. ÖNERİLER

Alan yazında ülkemizde bu konu üzerinde Hazar'ın yapmış olduğu çalışmalar haricinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmamız kendinden sonraki çalışmalara öncülük edecek niteliktedir. Yabancı çalışmalarda ise oynusallığın farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda oynusallık seviyesi, eğitim düzeyi, aile yapısı, ailenin gelir seviyesi ve eğitim düzeyi, fiziksel aktivitelere yönelme isteği, sportif çalışmaları sürdürabilme, branşlaşma ve sportif başarı arasındaki ilişki aranabilir.

KAYNAKÇA

- Auerbach, S. (2008). *Anne Babalar için Çocuk Yetiştirmede Oyunun Önemi*. İstanbul: Yakamoz Yayıncılık; 20-23.
- Barnett, L. A., Kleiber, D. A. (1982). Concomitants of Playfulness in Early Childhood: Cognitive Abilities and Gender. *Journal of Genetic Psychology*, 141 (1), 115- 127.
- Berretta, L. A., Privette, G. (1990). *Influence of Play on Creative Thinking*. Perceptual and Motor Skills, 71, 659-666.
- Başal, H. A. (2011). *Geçmişten Günümüze Türkiye'de Geleneksel Çocuk Oyunları*. İstanbul: Mopa Kültür Yayınları; 10-11.
- Byl, J. (2002). *Co-EdRecreational Games*. USA: VersaPress, p.xxv.
- Hazar, M. (2006). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Saray Matbaası; 14-16.
- Hazar, M. 2014. The Attitudes Of 10-14 Years Old Children Against The Act Of Playing Games Requiring Physical Activity. *International Journal of Academic Research*. DOI:dx.doi.org/10.7813/2075-4124.2014/6-6/B.5.
- Hazar, M. (7-8 Mayıs 2015). *10-14 Yaş Grubu Ortaokul Öğrencilerinin Aktif Oyunları Oynamaya Yönelik Oynusallık Düzeyleri*. Uluslararası Oyun ve Oyuncak Kongresinde Sözel Bildiri Olarak Sunulmuştur, Erzurum.
- Hazar, M., Yıldız, M., Baydar, H. Ö., Karaçam, A. (2015). Assesment of Playfulness Among the Children Aged 10-14 Years. *The Antropologist, International Journal Of Contemporary and Applied Studies of Man*, 22 (1): 50-58.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Mengütay, S. (1999). *Okulöncesi ve İlkokullarda Hareket Gelişimi ve Spor*. Ankara: Tutibay Ltd. Şti.
- Murdock, G. (7-8 May 2015). *Imaginative Enclosures: Material Children at Play in Digital Times*. International Play And Toy Congress, Proceedings Books;12,Erzurum.
- Proyer, R. T. (2011). Being Playful and Smart? The Relations of Adult Playfulness with Psychometric and Self-estimated Intelligence and Academic Performance. *Learning and Individual Differences*, 21 (4), 463-467.
- Singer, D. C., Singer,, J. L. (1978). *Some correlates of imaginative play in preschoolers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, 86th, Toronto, Canada, August 28-September 1.
- Trevas, E., Matsouka, O., Zachopoulou, E. (2003). Relationship between Playfulness and Motor Creativity in Preschool Children. *Early Child Development Care*, 173 (5), 535-543.
- Youell, B. (2008). The Importance of Play and Playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*,10 (2);121-129.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEPREMDEN KORUNMA YOLLARININ ÖĞRETİMİNDE İNTERAKTİF YAZILIMIN ETKİLİLİĞİ

Mustafa CİN¹ - Saliha TOROS²

ÖZET

Deprem, gerçekleştiği ortamda büyük yıkımlara yol açan doğal afetlerden birisidir. Türkiye'nin en çok zarar gördüğü doğal afet olması sebebiyle ülkemizde deprem eğitiminin önemi büyüktür. Deprem eğitimi, bireyin deprem öncesinde, deprem anında ve deprem sonrasında ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlar. Sosyal Bilgiler, deprem eğitimi konularının öğretiminin yer aldığı derslerden birisidir. Bu nedenle ders içeriğinin çeşitli eğitsel ve öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde teknolojik materyallerle zenginleştirilmesi bu eğitimin verimli olması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin deprem anında karar verme şekilleri üzerinde interaktif yazılımın etkisini ortaya koymaktır. Samsun, Yozgat ve Kars illerinde bulunan 3 ortaokulda öğrenim gören 104 8. sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada öntest-sontest kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak interaktif hale getirilmiş alternatif ölçme araçlarından birisi olan tanılayıcı dallanmış ağaç ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılarak ilişkili örneklem için t testi işlemi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda interaktif yazılımın depremden korunma yollarının öğretiminde pozitif yönde etkili olduğu belirlenmiş ve buna bağlı olarak Sosyal Bilgiler dersinde deprem eğitimi konularının öğretiminde interaktif yazılımların hazırlanması ve kullanılması konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Deprem, Deprem Eğitimi, İnteraktif Yazılım, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

ABSTRACT

Earthquakes are a natural disaster causing huge ravage where they occur. The importance of earthquake education in our country due to Turkey's most damaged by natural disasters is great. Earthquake training aims to equip individuals with the knowledge, skills, and behaviour needed before, during, and after earthquakes. One of the subjects in which earthquake training topics are taught is Social Studies. Therefore, Enrichment of course materials in a way that will appeal to a variety of technological and educational content is important for to be productive in this training. This study aims to reveal the effects of the interactive software on the decision-making processes of eighth-grade secondary school pupils in case of an earthquake emergency. An experimental pattern with no pre-test / post-test control group was used in the study conducted with 104 eighth-grade pupils in three secondary schools in the cities of Samsun, Yozgat, and Kars. The diagnostic branched tree scale, an alternative assessment tool that was rendered interactive, was used for data collection for the research. For the analysis of the data collected, the t-test was done for the correlational samples using the IBM SPSS Statistics 22 package program. The study concludes that the interactive software has a positive effect on the teaching of ways of self-protection from earthquakes, and that, consequently, teachers and teacher-candidates should be encouraged in the writing and use of interactive software for earthquake training in Social Studies classes.

Key Words: Social Studies, earthquake, earthquake training, interactive software, diagnostic branched tree

¹ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, mustafa.cin@giresun.edu.tr

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, saliha.toros@gmail.com

1. GİRİŞ

Doğal afetler insanların kontrolü dışında meydana gelen, can ve mal kaybına yol açan doğal olaylardır. Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere bakıldığında en büyük zarara uğratan doğal afetin deprem olduğu görülmektedir. Deprem, magmada biriken enerjinin katı kabuk tabakasının zayıf veya kırık yerlerinden yüzeye doğru çıkarken yaptığı titreşim ve bu titreşim sırasında kabuk tabakasında oluşan kırılma, alçalma ve yükselme gibi değişim olarak tanımlanmaktadır (Atalay, 2004: 112). Ülkemiz, dünyada sürekli ve yıkıcı depremlerin olduğu Alp-Himalaya deprem kuşağına girmektedir. Nitekim gerek tarihi çağlarda gerekse günümüzde zaman zaman büyük mal ve can kaybına yol açan depremler meydana gelmiş ve gelmektedir (Atalay, 2004: 16). Depremler doğal bir olay olup oluşumlarını engellemek mümkün değildir. Bu gerçekten hareketle depremin vereceği zararları en aza indirmeye yönelik önlemler almak yapılacak en rasyonel iştir. Depremin zararlarını azaltma noktasında pek çok faktör etkili olmaktadır (Cin, 2015: 3). Bu faktörlerden birisi de deprem eğitimidir. Deprem eğitimi, yerkabuğunun yapısından başlayarak, depremi ve depremin oluşum mekanizmasını tanımlayan, deprem sonucunda oluşabilecek zararlar ile bu zararlardan korunma yollarının öğretimi konu alan bir eğitim sürecidir (Öcal, 2005: 171). İlköğretim ders programları incelendiğinde deprem eğitiminin disiplinler arası bir yapıya sahip olması nedeniyle hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. Bu dersler deprem oluşumunun yanı sıra depremin sosyal-psikolojik etkileri ve depremden korunma yolları konularının öğretimi içermektedir.

Günümüz dünyasında artık bütün disiplinler teknolojik gelişmeleri takip etmek ve bunları gerektiği durumlarda kendi uygulama alanlarında kullanmak mecburiyetindedir (Geçit ve Şeyihoğlu, 2011: 328-329). Deprem eğitiminin de görselliği ve uygulamayı ön plana çıkaran bir yapıya sahip olması, deprem konularının öğretiminde teknoloji kullanımını gerektirmektedir. Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan deprem eğitimi konularının öğretiminin verimli geçmesi için geleneksel yöntemlerden çok günümüz teknolojilerinden yararlanılarak oluşturulan öğretim materyallerinin, özellikle depremden korunma yollarının öğretiminde fotoğraf, video gibi görsellerle zenginleştirilmiş interaktif materyallerin kullanılması hem öğrencinin ilgisini çekmesi hem de kalıcı öğrenmeyi sağlaması açısından önemlidir. İnteraktif materyallerin öğrencinin kendi seçtiği yolları izleyebilme, öğretim aracından geri dönüt alabilme ve bu doğrultuda ilerleyebilme gibi özellikler sağlaması bu materyallerin önemini arttırmaktadır.

Ülkemizde deprem eğitimine yönelik yapılan çalışmaların özellikle, deprem eğitiminin programlardaki yeri (Öcal, 2005; Cin ve Akbaş, 2012), yetişkinlerin (Başbüyük, 2004), öğrencilerin (Kaymak, 2003; Demirkaya, 2007; Aydın, 2010; Aksoy, 2013) ve öğretmen adaylarının (Öcal, 2007; Cin, 2010) deprem algıları, kavram yanılguları ve bilgi düzeyleri üzerinde yapıldığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte deprem eğitiminde ve depremden korunma yollarının öğretiminde kullanılabilecek interaktif materyallerin etkisine yönelik çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler derslerinde yer alan deprem eğitimi konularının öğretiminde interaktif yazılımın etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin deprem anında karar verme şekilleri üzerinde interaktif yazılımın etkisini ortaya koymaktır. Bu çerçevede ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin depremden korunma yollarına yönelik ön bilgilerinin belirlenmesi ve depremden korunma yollarının öğretiminde interaktif yazılımın etkisinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin deney işlemi öncesinde (öntest) depremden korunma yollarına yönelik kararları ne yöndedir?
2. Öğrencilerin depremden korunma yollarına yönelik öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası arasında depremden korunma yollarına yönelik karar verme şekilleri ne düzeyde değişmiştir?

2. YÖNTEM

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin deprem anında karar verme şekilleri üzerinde interaktif yazılımın etkisini araştıran bu çalışmada nicel araştırmanın deneysel yönteminin öntest-sontest kontrol grupsuz deseni kullanılmıştır. Bu deneysel desende işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Desende tek gruba ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2016: 201).

Tablo1. Öntest-Sontest Kontrol Grupsuz Desen

G	T1	D	T1
---	----	---	----

G: Üzerinde araştırma yapılan grubu,

T1: Grubun öntest ölçümünü,

D: Gruba uygulanan deney işlemi / bağımsız değişkeni,

T2: Grubun sontest ölçümünü ifade etmektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Samsun, Yozgat ve Kars illerinde öğrenim gören 104 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme yoluyla oluşturulmuştur.

2.2. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyali

Araştırmada Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin deprem anında karar verme şekilleri üzerinde interaktif yazılımın etkisini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan interaktif deprem yazılımı kullanılmıştır. Hazırlanan yazılımın temel taslağı ve geliştirilmesinde Adobe Captivate 7 programı kullanılmıştır. Adobe Captivate yazılımı alışlageldik sunum uygulamalarından farklı olarak içerisinde sayfalar arası gezinti yapmaya imkân veren menüler ekleyebilme, LMS (Learning Management System) ile uyumlu çalışabilme, ölçme sonuçlarını kullanıcının ve LMS entegrasyonu sağlandığında ise öğretmenin görebileceği farklı soru türlerinde (Çoktan Seçmeli, Çoklu Seçmeli, Doğru-Yanlış, Boşluk Doldurma vb.) başarı testleri oluşturabilme, ekran kaydı olarak video ders anlatımları hazırlayıp bu anlatımları da sunuma ekleyebilme, yazılım simülasyonları hazırlayabilme gibi birçok farklı özelliğe sahiptir. Yazılım bu özellikleriyle etkileşim seviyesi yüksek ders sunumları hazırlanmasına olanak sağlamaktadır. Tüm bunlara ek olarak Adobe Captivate ile hazırlanan bu sunumlar farklı işletim sistemine sahip bilgisayarlarda (MacOS, Windows vb.) ve Web üzerinde çalıştırılabilir şekilde kaydedilebilmektedir. Söz konusu yazılımın sağladığı bu esneklik sayesinde hazırlanan sunumlar ders esnasında öğretmen tarafından kullanılabilirdiği gibi asenkron uzaktan öğretim çalışmalarında öğrenciler tarafından da kullanılabilir (Yeşiltaş, Yılmaz ve Yaman, 2015: 228).

Adobe Captivate 7 programı ile hazırlanan yazılımın ilk aşamasını öntest ve sontest olarak kullanılan tanılayıcı dallanmış ağaç ölçeğinin interaktif hale getirilmesi oluşturmuştur. İki aşamadan oluşan tanılayıcı dallanmış ağaç ölçeğinin maddeleri görsellerle zenginleştirilmiştir. Ardından depremden korunma yollarına yönelik hazırlanan bilgi ekranı oluşturulmuştur. Son olarak öğrencilerin izlediği yolları kayıt altına almak amacıyla öntest-sontest puanlarının yer aldığı sonuç ekranı hazırlanarak yazılıma son şekli verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin deprem anında karar verme şekillerini belirlemek amacıyla, Cin (2015) tarafından geliştirilen, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden birisi olan tanılayıcı dallanmış ağaç ölçeği kullanılmıştır (Figür 1).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde temelden ayrıntıya giden bir sıraya göre, doğru- yanlış ifadeler seçilerek, öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Böylece, 8 veya 16 seçimlik bir ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur (MEB, 2005). Bu teknikle, öğrencinin kafasında ya da bilgi ağındaki yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler başka bir ifade ile yanlış olan bilgi ortaya çıkartılabilir. Bu teknik elle olduğu kadar bilgisayar destekli olarak da uygulanabilir ve ifade sayısı daha da çoğaltılabilir. Karar verme aşamasında öğrenci yanlış bir karar verdiğinin farkına vararak geri dönebilir (Şimşek, 2012: 658).

Araştırma da kullanılan tanılayıcı dallanmış ağaç ölçeği deprem anında sınıf ortamında bulunmaları durumunda öğrencilerin nasıl davrandığını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Başlangıçta sınıf ortamına dair bir fotoğraf verilmiş ve fotoğrafın altına eklenen ilk soruda öğrencilere iki seçenek sunulmuştur. seçeneklerden birini takip eden öğrenci, ikinci aşamadaki soru ile karşılaşmıştır. İkinci aşamadaki sorular ise üç seçenekten oluşmuştur. Bu seçeneklerden birini tercih eden öğrenci kendisine göre deprem anında en güvenli sonucu bulmaya çalışmıştır. Ölçekte yer alan her bir ağaç toplam üç soru, iki aşama ve sekiz seçenekten oluşmuştur. Sorular genelden özele, aşamalı ve birbirleri ile bağlantılı olarak hazırlanmıştır (Cin, 2015: 9).

2.4. Verilerin Analizi

Öntest-Sontest olarak kullanılan tanılayıcı dallanmış ağaç ölçeğinin analizinde IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılmıştır. Öğrenci cevapları her iki aşama doğru, birinci aşama doğru, ikinci aşama yanlış ve her iki aşama yanlış şeklinde gruplandırılarak hesaplanmıştır. Araştırma problemi ve alt problemlere uygun olarak tanımlayıcı istatistik ve ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin deprem anında karar verme şekillerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan tanılayıcı dallanmış ağaç ölçeğinin ilk aşaması olan "Sınıfta ders işliyorsunuz. Çok güçlü bir deprem oldu. Ne yaparsınız?" sorusuna öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deprem anında sınıfta bulunan öğrencilerin karar verme şekilleri

Öğrenci cevapları	Sıklık (Frekans)	Yüzde %
Sınıfta beklerim	76	73,1
Sınıftan koşarak dışarı çıkarım	28	26,9
Toplam	104	100

Öğrencilerin %73,1 gibi büyük bir çoğunluğu deprem anında sınıfta beklemeyi tercih ederken %26,9 oranında öğrenci koşarak dışarı çıkmayı tercih etmiştir. Deprem anında sınıfta beklemeyi tercih eden öğrencilerin sonraki aşama olan "sınıfın içinde ne yaparsınız?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deprem anında sınıfta beklemeyi tercih eden öğrencilerin karar verme şekilleri

Öğrenci cevapları	Sıklık (Frekans)	Yüzde %
Sıranın altına girer çök-kapan-tutun uygulamam	40	52,64
Sıranın yanında cenin pozisyonu alırım	20	26,31
Sırada oturur kitapla başımı korurum	16	21,05
Toplam	76	100

Sınıfta beklemeyi tercih eden öğrencilerden %52,64'ü sıranın altına girerek çök kapan tutun uygulayacağını belirtirken %26,31'i sıranın yanında cenin pozisyonu alacağını ve %21,5 i sırada oturarak kitapla başımı koruyacağını belirtmiştir. Deprem anında sınıfta beklemeyerek koşarak dışarı çıkmayı tercih eden öğrencilerin sonraki aşama olan "okul bahçesinde ne yaparsınız?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Deprem anında koşarak dışarı çıkan öğrencilerin karar verme şekilleri

Öğrenci cevapları	Sıklık (Frekans)	Yüzde %
Okul duvarının dibinde çömelirim	4	14,29
Bahçede açık alanda beklerim	16	57,14
Caddeye doğru kaçarım	8	28,57
Toplam	28	100

Deprem anında sınıfı terkederek koşarak dışarı çıkmayı tercih eden öğrencilerin büyük çoğunluğu (%57,14) bahçede açık alanda beklemeyi tercih ederken, bir kısmı (28,57) caddeye doğru kaçmayı ve (14,29) okul duvarının dibinde çömelmeyi tercih etmiştir.

Öğrencilerin deprem anında karar verme şekillerini belirlemek amacıyla öğrencilerin cevapları her iki aşama doğru, birinci aşama doğru ikinci aşama yanlış ve her iki aşama doğru şeklinde gruplandırılarak öntest puanları hesaplanmış ve tanımlayıcı istatistik kullanılarak yüzdeleri ve frekansları belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin depremden korunma yollarına yönelik karar verme şekilleri (öntest)

Öğrenci cevapları	Sıklık (Frekans)	Yüzde %
Her iki aşama doğru	40	38,5
Birinci aşama doğru ikinci aşama yanlış	36	34,6
Her iki aşama yanlış	28	26,9
Toplam	104	100

Öğrencilerin deprem anında karar verme şekillerine yönelik öntest cevaplarına bakıldığında % 38,5 oranında her iki aşamaya doğru cevap verdikleri görülmüştür. % 34,6 oranında öğrenci grubunun birinci aşamaya doğru ikinci aşamaya yanlış cevap verdikleri ve % 26,9 oranında da her iki aşamaya yanlış cevap verdikleri görülmüştür. Bulgulardan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%61,5) depremden korunma yollarına yönelik ön bilgilerinin eksik olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin depremde korunma yollarına yönelik karar verme şekilleri üzerine interaktif yazılımın etkisini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistik kullanılarak öğrencilerin sonest puanlarının yüzdelikleri ve frekansları belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin depremde korunma yollarına yönelik karar verme şekilleri (sonest)

Öğrenci cevapları	Sıklık (Frekans)	Yüzde %
Her iki aşama doğru	96	92,3
Birinci aşama doğru ikinci aşama yanlış	5	4,8
Her iki aşama yanlış	3	2,9
Toplam	104	100

Öğrencilerin deprem anında karar verme şekillerine yönelik sonest cevaplarına bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 92,3) her iki aşamaya doğru cevap verdikleri, çok az bir öğrenci grubunun (% 4,8) birinci aşamada doğru ikinci aşamada yanlış cevap verdikleri ve yine çok az bir grubun (% 2,9) her iki aşamada yanlış cevap verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin depremde korunma yollarına yönelik öntest- sonest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin öntest-sonest puanları ilişkili örneklem için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin depremde korunma yollarına yönelik karar verme şekilleri (öntest-sonest) ilişkili örneklem için t testi sonuçları

	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Öntest	104	5,57	4,02	103	-9,78	,000
Sonest	104	9,47	1,96			

Öğrencilerin deprem anında karar verme şekillerine yönelik öntest-sonest puanları karşılaştırıldığında, öntestten aldıkları puan ortalaması 5,57 iken sonest puanları ortalaması 9,47 ye yükselmiş, öntest ve sonest puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin depremde korunma yollarına yönelik karar verme şekilleri üzerinde interaktif deprem yazılımının pozitif yönde etkili olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler dersinde depremde korunma yollarının öğretiminde interaktif yazılımın etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin depremde korunma yollarına yönelik ön bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Deprem anında sınıf ortamında bulunmaları halinde öğrencilerin bir kısmı koşarak dışarı çıkacağını belirtmiştir. Deprem anında koşarak dışarı çıkmak tehlikeli ve tercih edilmemesi gereken bir davranıştır. Deprem sırasında sınıfta depremin geçmesini beklemek öğrenciler tarafından tercih edilmesi gereken bir davranıştır. Öğrencilerin deprem anında koşarak dışarı çıkmayı tercih etmesinin sebebi daha önce yapılmış çalışmalarda (Demirkaya, 2007; Aksoy, 2013) görüldüğü gibi depremi hasarlı binalar, yaralı insanlar olarak görmeleri ve korku, acı, ölüm ve felaket olarak algılamaları olabilir. Öğrencilerin %34,6'sı ise deprem anında sınıfta kalmanın güvenli olduğunu düşünmesine rağmen sınıf içerisindeki pozisyonunu yanlış seçmiştir. Sınıfta kalmaları durumunda öğrencilerin uygulaması gereken pozisyon çök-kapan-tutun pozisyonudur. Çök kapan tutun pozisyonu, güvenli bir nesnenin özellikle masanın altına çöküp kapanarak ve nesneye tutunarak alınan bir pozisyonudur.

Öğrencilerin deney işlemi sonrasında deprem anında karar verme şekillerine yönelik sontest puanlarına bakıldığında öğrencilerden deprem anında koşarak dışarı çıkma eğiliminde olanların oranı düşmüştür. Deprem anında sınıfta kalmayı tercih etmesine rağmen sınıfta yanlış pozisyonu tercih eden öğrenci oranı düşerken, deprem anında sınıfta bekleyerek çok kapan tutun pozisyonunu tercih eden öğrenci oranı yükselmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin deney işlemi sonrası depremden korunma yollarına yönelik bilgi düzeylerinin artmış olduğu yorumunu yapabiliriz. Bu bulgular ışığında öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bununla birlikte depremden korunma yollarına yönelik hazırlanmış olan yazılımın pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerde deprem olgusuna yönelik görülen eksik ve yanlış bilgilerin düzeltilmesinde deprem eğitiminin önemi büyüktür. Öğrencilerin olası bir deprem anında nasıl davranmaları gerektiği ve depremden korunmaya yönelik neler yapılması gerektiği deprem eğitimi aracılığıyla öğrencilere kazandırılmalıdır. Ders içeriğinde yer alan kazanımlardan yola çıkılarak derslerde görsellerin daha çok kullanılacağı öğrenciyle etkileşim içerisinde olan ders araç gereçleri ve materyaller kullanılması öğrenmeyi etkili kılacaktır. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konuya yönelik teknolojik materyalleri hazırlamaları ve kullanmaları önerilmektedir. Bununla birlikte deprem konusu teorik bilgiden ziyade uygulamalı anlatımı gerektirmesi sebebiyle bu konuda etkili çalışmalar yapılması gerektiği önerilmektedir.

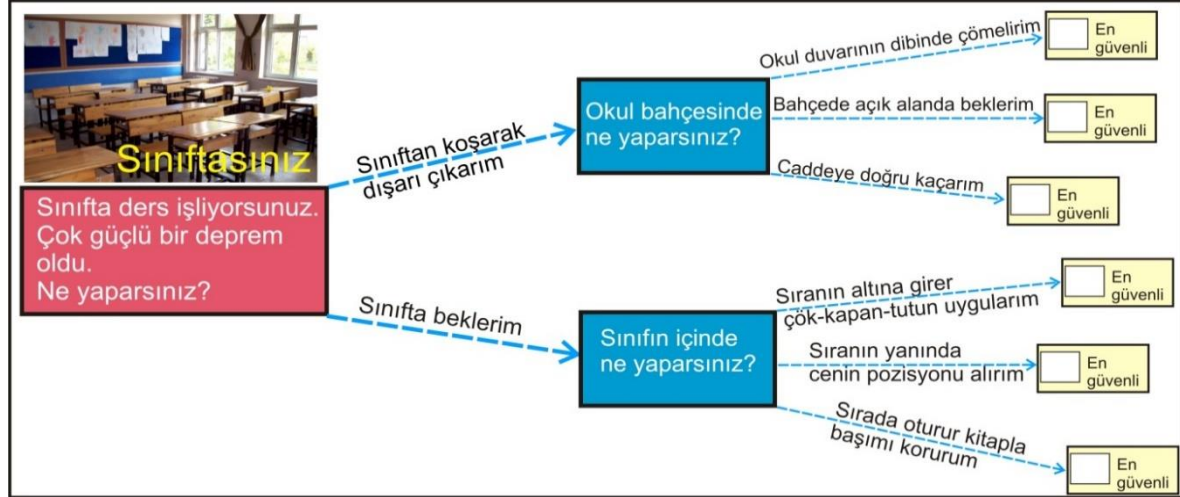
KAYNAKÇA

- Atalay, İ. (2004). *Doğa Bilimleri Sözlüğü*. Meta Basım, İzmir.
- Atalay, İ. (2004). *Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği*. Meta Basım, İzmir.
- Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. Sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(1), 247-266.
- Aydın, F. (2010). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Deprem” Kavramını Algılamaları: Fenomenografik Bir Analiz. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 801-817.
- Başbüyük, A. (2004). Yetişkinlerde deprem bilgisi ve etkili olan faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161
- Büyüköztürk, Ş. & Diğerleri (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanlışları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81.
- Cin, M. ve Akbaş, Y. (2012). İlköğretim Programlarında Doğal Afet Eğitiminin Yeri. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 25-26 Mayıs, Rize.
- Cin, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Depremden Korunma Yollarına İlişkin Bilgi Düzeyleri: Giresun İli Örneği. Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14): 68-76.
- Geçit Y. ve Şeyihoğlu A. (2011). Türkiye’de Bilgisayar Destekli Coğrafya Öğretimi Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi* (23), s. 327-351.
- Kaymak, F. (2003). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlerle ilgili kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- MEB, (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6. 7. Sınıflar) Öğretim Programı ve Klavuzu, Ankara
- Öcal, A. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 169-184.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim Aday Öğretmenlerinin Deprem Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 104-110.
- Şimşek, N. (2012). Sosyal Bilgilerde Ölçme Değerlendirme. (Ed. M. Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2. Baskı) içinde (615-666). Ankara: Pegem Akademi.

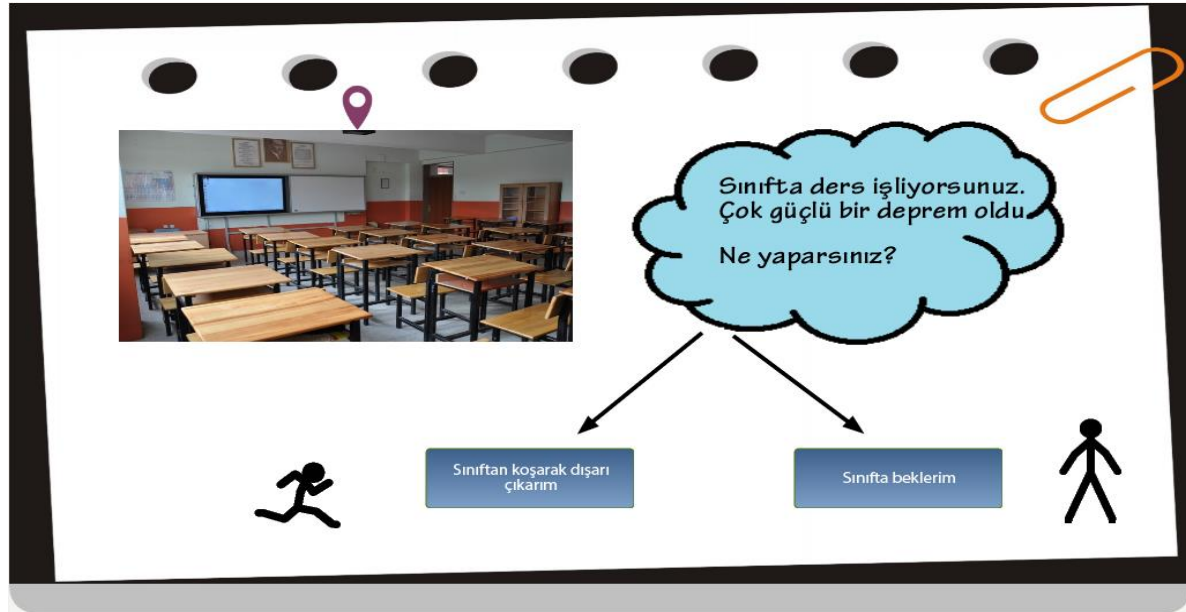
Yeşiltaş, E., Yılmaz, A. ve Yaman, T. (2015). Coğrafya Öğretiminde İnteraktif Ders Sunumu Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 223 - 238.

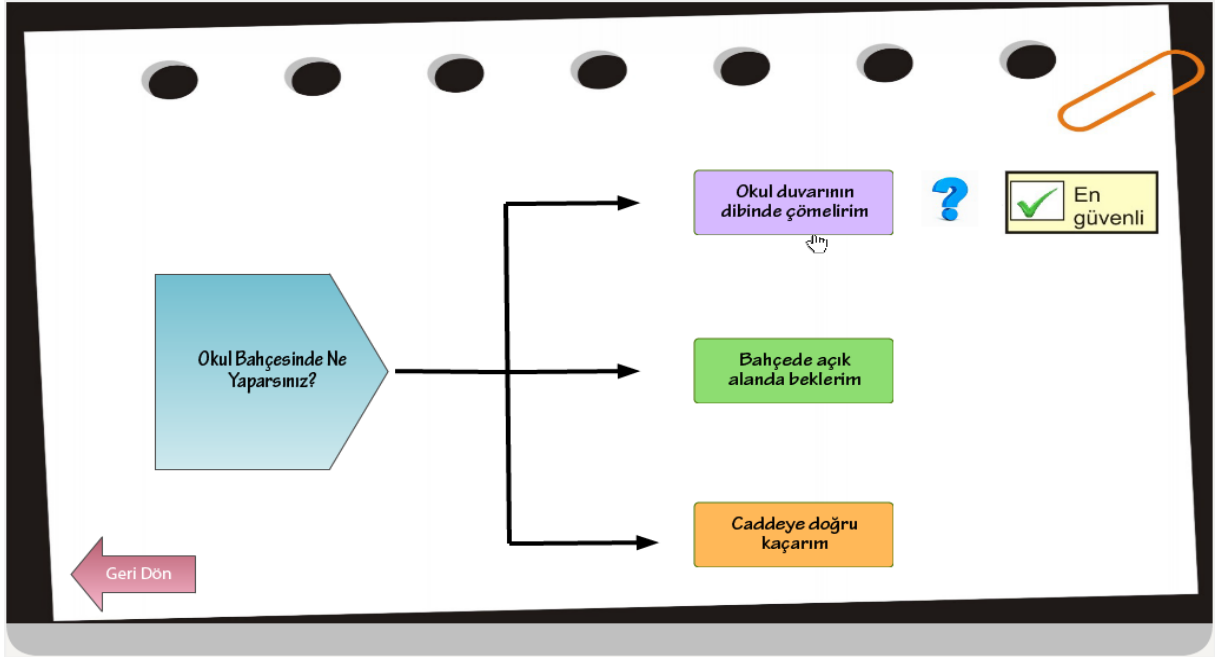
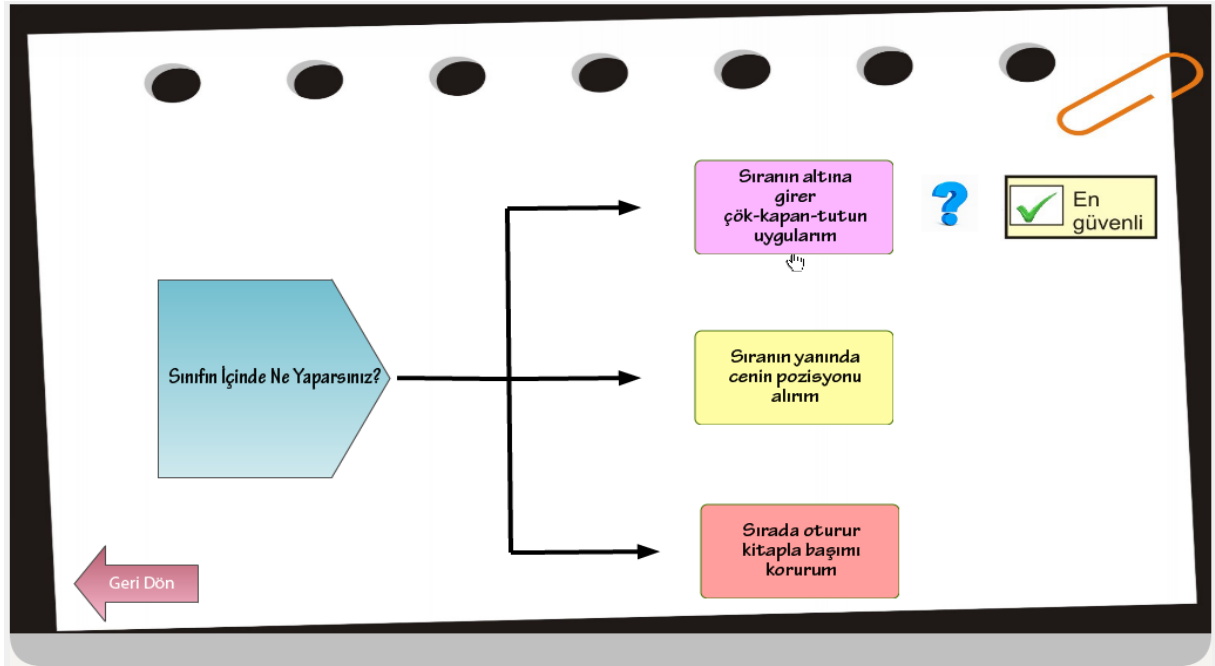
EKLER

Figür 1. Depremden korunma yollarına yönelik hazırlanmış olan tanılayıcı dallanmış ağaç ölçeği

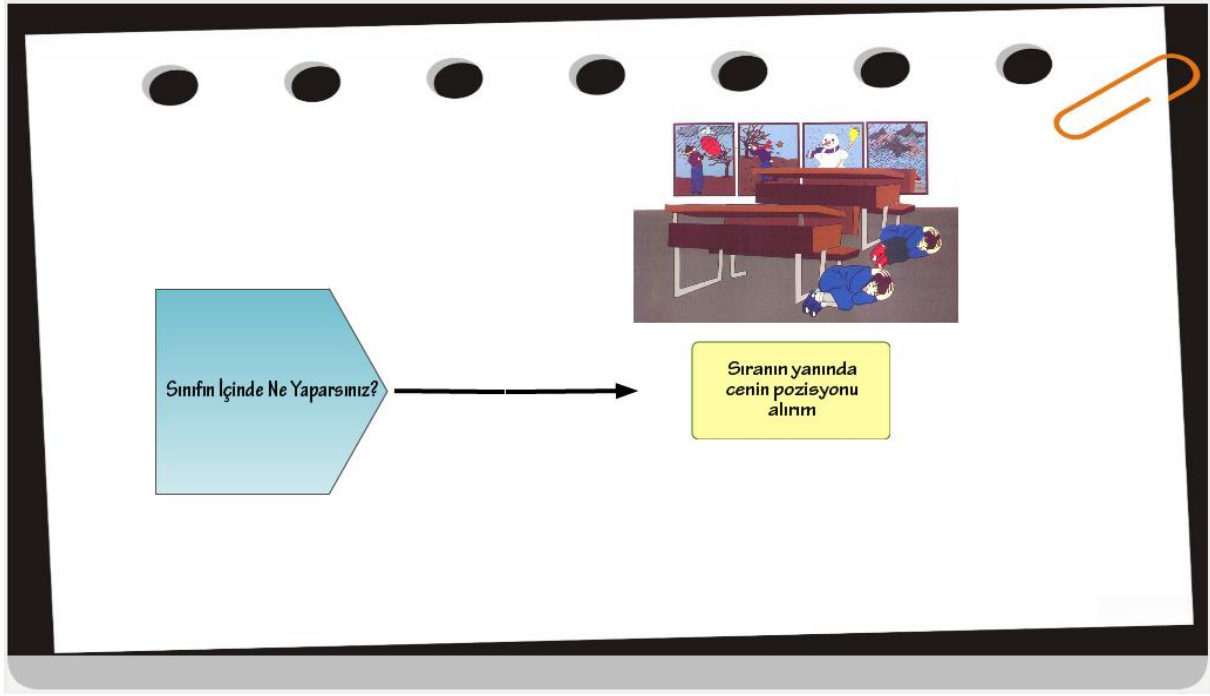


Figür 2. İnteraktif yazılımın seçim ekranı

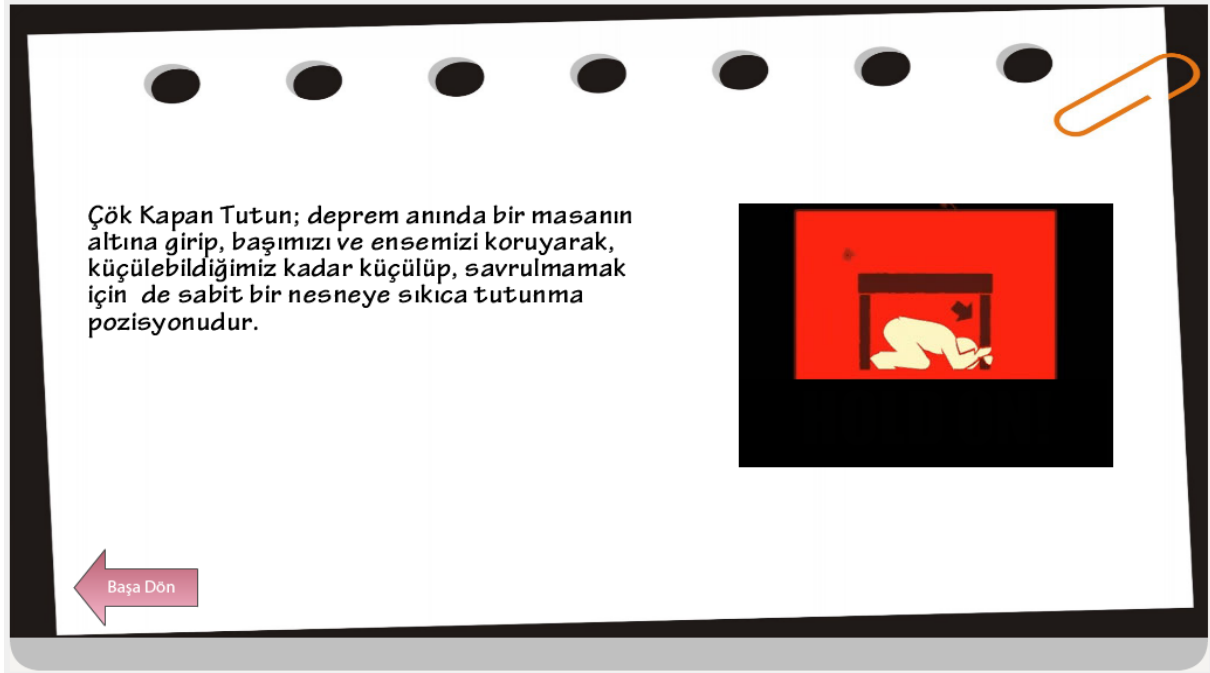


Figür 3. İnteraktif yazılımın seçim ekranı

Figür 4. İnteraktif yazılımın seçim ekranı


Figür 5. İnteraktif yazılımın seçim bilgisi ekranı



Figür 6. İnteraktif yazılımın bilgi ekranı



SOSYAL BİLGİLER VE HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA YER ALMASI GEREKEN BİR DEĞER: VİCDAN VE VİCDANLI ÖĞRENCİLER

Bilgen KIRAL*

ÖZET

Vicdan kelimesi incelendiğinde çoğu insan vicdanı, iç ses olarak algılamaktadır. Kişinin yapmak veya yapmamak durumunda kalması sebebiyle kendisini rahatsız hissetmesi de vicdan kavramını en güzel şekilde açıklamaktadır. Vicdanın temelinde bireyin ahlaki ve dini değerlerinin olduğu görülmektedir. Vicdan, doğuştan gelebileceği gibi, sonradan içinde bulunulan topluma göre de şekil almaktadır. Vicdan duygusu alınan eğitimle birlikte geliştirilebilmektedir. Bu sebeple okul eğitiminde erken yaşlarda öğretmenlerin vicdan eğitimine başlaması ve bunu da ailenin desteklemesi çok önemlidir. Hayat Bilgisi (1-3. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıf) programları incelendiğinde değerler eğitimi kapsamında vicdan kavramının göz ardı edildiği görülmektedir. Bu sebeple Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitimi kapsamında vicdan eğitiminin de eklenmesi gereklidir. Yapılan çalışmada öncelikle vicdan kavramının anlamı, insan yaşamındaki önemi, oluşumu, gelişimi, uygulanışını açıklanmış; ardından vicdanlı öğrenci ve vicdanı zayıf öğrencilerin davranışlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Aydın ilinde beş ilkokulda görevli sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değerler Eğitimi, Vicdan, Hayat Bilgisi Programı, Sosyal Bilgiler Programı

THE VALUE SHOULD TAKE PLACE IN SOCIAL STUDIES AND LIFE SCIENCE PROGRAMS: CONSCIENCE AND CONSCIENTIOUSNESS STUDENTS

ABSTRACT

When the word conscience is examined, most people perceive the conscience as the inner voice. It is the best explains to the concept of conscience that the person do the work or not. It seems to be the basis of the conscience individual's moral and religious values. Conscience, as can be innate, is also made according to the shape of society afterwards. A sense of conscience is being developed in conjunction with education. Therefore, to begin training at an early age in school education, teacher of conscience in support of the family and it is very important. When the programs of Life Science (1-3 Class) and Social Studies (4-7 Class) are examined that it seems to be ignoring the concept of conscience within the scope of education. Therefore, The Life Science and social studies education conscience of values education have to be added. In this research, firstly the meaning of conscience, the importance of human life, formation, development, described in the application, and then it is aimed to conscience and conscientiousness students' behavior. The studying group of the survey, 2015-2016 academic year second term in city of Aydın, the class teachers who works in the primary school. This study, the qualitative research methods were used in survey interviews. The research is still going on.

Keywords: Values Education, Conscience, Life Science Program, Social Studies Program

* MEB Zübeyde Hanım İlkokulu Efeler/ Aydın, bilgenkiral@gmail.com

GİRİŞ

Toplumdaki insanlardan beklenen sorumluluk sahibi, dürüst, vatanını, milletini seven, hoşgörülü, merhametli, çevresindeki insanlara karşı saygılı, empati kuran ve vicdan sahibi insanlar olmalarıdır. Bu değerler insan hayatında bir günde kazanılan değerler değildir. Bu değerler önce ailede ve yaşanan çevrede, ardından okullarda öğrenilmektedir. Bazen bilinçsiz, tamamen hayatın akışı içerisinde öğrenmeler meydana gelirken; bazense bu değerler bireylere bilinçli olarak aktarılmakta, kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bilinçli olarak aktarılmaya çalışılan değerler okullarda öğretmenler vasıtasıyla, derslerdeki etkinliklerle, öğrencilere model olma yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu değerlerin hepsi birbirinden elzem olup, zincirleme bir şekilde birbirine bağlıdır. Çünkü iyi vatandaş, iyi insan yetiştirmenin temelinde bu değerlerin küçük yaşlardan itibaren kazanılmış olması gerekmektedir. Bu değerlerin hepsi önemli olmasına karşın bir değer vardır ki öğrenciler tarafından kazanılması en zor olanlardan birisidir. Bu değer “vicdan” veya “vicdanlı olma”dır.

Vicdan kelimesi Türk Dil Kurumunun Sözlüğünde (2016) Arapça kökenli bir sözcük olup; “Kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlak değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güç” anlamında kullanılmaktadır. Oxford sözlüğünde (2016) ise kişinin davranışlarında hareket noktası olan ahlaki anlamda doğru ya da yanlış hissi olarak geçmektedir. Hançerlioğlu (1970, 37) ise vicdan kelimesi için “insanın görgü ve bilgileriyle kendini yargılama yetisi, bulunç” şeklinde ifade etmektedir. Fakat Fransızcadaki bilinç ve bulunç kelimelerinin aynı kelimeye karşılık geldiğine değinen Hançerlioğlu (1970, 37) bu iki kelimenin aynı kelimeyle kullanılmasına karşılık bilincin algılama, buluncun ise yargılama işini gerçekleştirdiğine de değinmektedir. Halk arasında ise vicdan, iç ses olarak ifade edilmektedir. Öyleyse vicdan ahlaki değerlerinden dolayı kişinin yaptığı eylemlerde kendini yargılaması, doğruya yanlışa karar verebilmesi olarak tanımlanabilir.

Vicdan, kişinin yapabileceği veya yapamayacağı davranışlar arasında kalıp, kendini kötü hissetmesi ve iç muhasebede bulunmasıdır. Vicdanlı bireyde, ahlaki muhakeme ve fedakârlık düzeyi en yüksek seviyededir (Berkowitz ve Grych, 2000, 58-59). Vicdan, vazifeye de benzetilebilir. Vazife yapma hissi bireyin işini nasıl yerine getirmesi gerektiğini emretmektedir. Vazifenin yerine getirilmemesi mümkün değilse, vicdan da iyi davranışların yapılarak, kötü davranışlardan kaçınılması gerektiğini vurgular. Örneğin yolda bulunan bir cüzdanı telefon ile sahibine ulaştırmak mümkündür. Ama bunda zorlayıcı hiçbir güç yoktur. Fakat kimse görmedi diye farklı davranmak yerine polise teslim etmek ve bireyin böyle davranmasını sağlayan güce günlük yaşamda vicdan denilmektedir. Vicdani duyarlılığı kaybolan birey dokunma yetisi kaybolan, sıcaklığı ve soğukluğu ayırt edemeyen bireye benzemektedir. Sorumluluk ve vicdan duygusunu kaybetmiş insan da iyi-kötü arasında vicdani bir fark görmemektedir. Fakat vicdan anlayışı çağlara, uluslara, dinlere ve anlayışlara göre değişebilir. Örneğin bir bireyin vicdanını sızlatan olay, aynı kültürde olmayan birinin vicdanını sızlatmayabilir (Kahveci, 2012, 207-208).

Kant’ın ahlak ile ilgili üç emri bulunmaktadır; “Vicdanına göre davran, çünkü vicdan hem genel bir yasayı belirtir, hem insanlığı bir erek sayar, hem de kendi yasasını kendi koyar. İnsan özgürdür, vicdan da bu özgürlüğün bilincidir. İnsan özgür olmasaydı elbette sızlayan bir vicdanı da bulunmazdı. İyilerle kötülerini birbirinden ayıran bu vicdan, her insanda insanlığın ortak bir yanı olarak vardır.” Kant’ın, bireylerin içindeki ahlak yasası olarak ifade ettiği aslında bireyin vicdanıdır. Rousseau, bir çocuğun sözünde durmasının erdemli ve vicdani bir davranış olduğunun henüz tam yerleşmemiş olsa bile, bunun yavaş yavaş öğrenilip, yerleşeceğini ifade etmektedir. Bu da çocuklarda görev bilinci ve vicdani sorumluluk şeklinde kendini göstermektedir. Rousseau, toplumsal yasaların bireylerin içinde olduğu bunun için kendi içine bakması ve tutkularının sustuğunda ise vicdanını dinlemesi gerektiğini ifade etmektedir. Rousseau vicdanı, “Tanrısal içgüdü, ölmez göksel ses, cahil ama zeki, hür bir varlığın yol göstericisi, iyilik ve kötülüğün yanılmaz yargıcı, kişinin özünü yükselten, davranışlarını töreye uygun kılan bir kavram olduğundan söz eder. Vicdan olmasaydı bağları kopuk bir takım duygular ve ilkesiz bir usla yanlışıktan yanlışığa düşmek imtiyazından başka neyle hayvanlardan ayrılmış olurduk.” şeklinde ifade etmektedir (Akt. Kahveci 2012 209-210).

Öyle ki; vicdan faydalı bir iş yaptığında bireyi sevindiren; kötü bir şey yaptığında bireyi üzen bir duygudur; bireyi hayırlı işler yapmaya sevk edip ve kötülüklerden alıkoyan bir sestir. Şüphesiz vicdanın tek başına doğruyu bulması mümkün değildir. Mutlaka onun iyi yönde programlanması ve eğitilmesi gerekir. Yoksa insan yapılan kötülükler karşısında vicdan azabı duymaz hale gelebilir. Vicdan bir bilgisayar programına benzetilirse, birey neye göre programlanırsa, o yönde hareket eder. Dolayısıyla vicdan, nasıl yapılacağını anlatan iç eğilim, bireyi yanlış yapmaktan koruyan iç ölçü ve bekçidir denilebilir. (Kahveci, 2012, 211). Sevgi, doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, sorumluluk sahibi olma ve ilahi mesajların farkındalığı gibi temel insanî değerler, erdemli bir hayatın kod ve şifreleri bireyin çocukluk yıllarında gizlidir. Bu değerlerle beslenmemiş çocukların oluşturacağı bir toplumun geleceği bir kaostur. Çocukta vicdani duygu, 8 yaşından sonra ortaya çıkmaktadır. Çocukta değer yargılarıyla birlikte vicdan gelişimi paralel ilerlemektedir. Bununla birlikte anne karnından başlamak üzere çocuğun bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde de vicdan duygusu gelişir (Mutluel, 2014'ten Akt. Bostan, 2014, 109).

Kasapoğlu, (2003, 131-137) vicdanı üç bağlamda ele almaktadır. Birincisi doğuştan getirilen vicdandır. Doğuştan getirilen vicdan anlayışında, her birey doğduğunda vicdanı bireyin içerisine yerleştirilmiştir. İnsan dünyaya geldiğinde diğer yetileri ve güçleriyle birlikte vicdanlı olarak doğmaktadır. Bu anlayış da Rousseau'ya dayandırılmaktadır. İkincisi doğuştan getirilen fakat dış etkilerle gelişen vicdan anlayışıdır. Freud, Piaget ve Kohlberg gibi psikologlara dayandırılmaktadır. Vicdan her çocukta doğuştan var olup, bu yetenek eğitim, bilgi ve deneyimle gelişmektedir. Sonuncusu ise vicdanın doğuştan getirilmediği toplumda kazanıldığı vicdandır. Buna göre insanın doğuştan vicdan getiremeyeceği ve vicdanın eğitimin bir ürünü olduğu yönündedir. Bireyin toplumdaki pozisyonu, yaşayışı, eğitimi vb. faktörler, bireyin öğrenmesiyle oluşmaktadır. Berkowitz ve Grych'e göre (2000, 58) karakter gelişimde bazı ahlaki değerlerin olması gereklidir. Bunlar empati, kendinden önce başkasını düşünme, ahlaki düşünme ve vicdanlı olmadır.

Holtam'a (2012, 135-142) göre okullar, vicdani duyguların oluşumunda ve vicdani duyguların yerleştirilmesinde kolaylaştırıcı olarak en güçlü yerlerdir. Bu sebeple okullar vicdanın düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin saygılı bir ortamda öz farkındalık düzeylerinin artırılarak kendi kendilerini inceleyecekleri güvenli ortamlardır. Holtam (2012) ayrıca vicdan duygusunun gelişiminde empatinin de önemine değinerek, Kanada'da birçok okulun "ben" yerine "biz" kampanyası da düzenlediğini vurgulamaktadır. Bu okullarda amaç bireysellikten çok kolektif bilincin artırılması olup; bu yönde etkinlikler de yapılmaktadır. Kinnier, Kernes ve Dautheribes (2000) değerlere ait evrensel bir liste çıkarmışlar ve bu listenin herkesçe kabul edilebilir bir değer listesi olduğunu vurgulamışlardır. Bu liste içerisinde vicdanına göre davranma da bulunmaktadır. Kendisinden daha güçlü bulduğu bir şeye bağlanma, gerçek olanı arama, adaletli olanı arama, kendini koruma, kendisine saygı gösterme ve kişisel sorumluluk alma, benmerkezci olmama, davranışlarından sorumluluk hissetme ve vicdanına göre davranma, başkalarına yardım yapma, saygılı, hoşgörülü ve affedici olma, çevreye zarar vermeme, çevreyi ve tüm canlıları korumadır.

Lickona (1992) öğretmenlerin sınıflarında değerleri öğretmek amacıyla kullanabilecekleri bazı stratejilerden bahsetmektedir. Bunlar etik, bakıcı ve model olma, tüm öğrencilerin birbirlerine saygı duyduğu ve birbirini önemli gördüğü bir sınıf ortamı oluşturma, ahlaki ve demokratik sınıf ortamı oluşturma, bu sebeple sıkça sınıf toplantıları yapma, değerleri eğitim-öğretimin vazgeçilmez bir parçası olarak görme ve sürekli kullanma, sınıfta işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verme, öğrencilerin vicdani ve ahlaki gelişimlerini sağlama, öğrencilere çatışmaları yönetmeyi öğretme şeklindedir. Shaffer (2000, 326), ahlaki açıdan olgunluğa erişmeyi sınıflamıştır. Bunlar; ilkeli-idealist olma (belirgin değerlere sahip olma, doğru olanı yapmaya çalışma, etik, vicdanlı/ahlaki açıdan gelişmiş, kurallara uyma), güvenilir/sadık olma (sorumluluk sahibi, eşine sadık, güvenilir, vefalı, onurlu), dürüst olma (tutarlı, adil, mantıklı, çalışkan), duyarlı olma (dürüst, güvenilir, içten, nazik, düşünceli), adil olma (erdemli, hakkaniyetli, güvenilir, iyi karakterli, kendine güvenen) şeklindedir. Shaffer (2000) tarafından yapılan sınıflamada da görüldüğü gibi ahlaki açıdan olgunluğa eren birey vicdani açıdan da gelişmiş bireydir.

Çocuğun vicdan gelişimi ve ahlaki oluşumunda disiplin çok önemli olup iki yönde disiplin yöntemi mevcuttur. (1) Fiziksel disiplin yöntemleri. Bu, dövme, dayak atma, maddi imkânlardan mahrum bırakma gibi. (2) Fiziksel olmayan disiplin yöntemleri, utanç ve suçluluk duygusu uyandırma, sevgiden yoksun bırakma, şefkat, övme ve ödül verme, açıklama gibi uygulamalar bu grupta yer alır. Çocuklarda ahlaki gelişim için öncelikle, çocuğun yaptığı davranışların neden kötü, neden iyi olduğunun iyice açıklanıp anlatılması gereklidir. Ancak bu somut örneklerle dayanmalı, gerekli zamanda ve yerde olmalıdır. Uzun, yersiz ve gereksiz nasihatler çocukta etkili olmamaktadır (Hökelekli, 1998, 202 akt. Erken, 2009, 73-75). Çocuk, yaptığı davranışların sonucunu, başkaları üzerindeki etkilerini hissedebileceği bir bakış açısıyla eğitilmelidir. Böyle bir eğitim çocuğun ileriye görme ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmesine de olanak tanımaktadır. Bu sebeple çocuğu, hep başkalarının duygu ve düşüncelerini önemsemesi, yaptığı davranışların sonuçlarını düşünmesi yönünde cesaretlendirmek gerekmektedir. Ana-baba ve eğitimciler açısından bu durum zor olan bir süreçtir. Sabır ve dikkatle yıllar içerisinde kazanılabilecek bir sonuçtur (Erken, 2009, 76-77).

Vicdanla ilgili yapılan bir takım araştırmalar bunun okul öncesi dönemde, ailede kazandırılacağı yönündedir (Kochanska, 1994; Kochanska ve Murray, 2000; Laible ve Thompson, 2000; Kochanska, Aksan, Knaack ve Rhines, 2004; Kochanska, Forman, Aksan ve Dunbar, 2005; Aksan ve Kochanska, 2005; Kochanska ve Aksan, 2006). Çocukta vicdan ve ahlak gelişmesi ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda (AllinSmith, 1960; Aronfreed, 1961; Hoffman ve Saltzstein, 1967'dan Akt. Kağıtçıbaşı, 1988:250) çocuklara sıkça uygulanan güç gösterilerinin (çocuğu dövme, bodruma kapatma, cezaya vermek gibi fiziksel cezaların) çocuklarda vicdan gelişimini olumsuz etkilediği, zayıf vicdana yetersiz iç kontrole sebebiyet verdiği ortaya çıkarmıştır. Başol ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler üzerinde değil öğretmenler üzerinde yapılmış olup, öğretmenliğin vicdan mesleği olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmenliği vicdan mesleği olarak değerlendirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmaya benzer bir araştırma bulunmaması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin vicdan değerine ve vicdanlı öğrenci değerine bakış açısını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Vicdan değerine ait görüşler nelerdir?
2. Vicdan sahibi ve vicdani duyguları zayıf öğrenciye ait görüşleri nelerdir?
3. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde Vicdan Değerinin yer almasının gerekliliğine ilişkin görüşleri nedir?
4. Vicdan duygusunu öğrencilere kazandırmak için yapması gereken faaliyetlere ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde olup; mevcut olan durumu içerisinde bulunan koşullara göre açıklamak amaçlanmıştır (Karasar, 1991, 77). Tarama modelindeki araştırmalarda ayrıntılı olarak bir betimleme yapmak amaçlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 227). Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin vicdan ve vicdanlı öğrenciye ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan beş ilkokulda görevli 20 erkek ve 17 kadın olmak üzere toplam 37 gönüllü sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 2'si birinci sınıf, 10'u ikinci sınıf, 11'i üçüncü sınıf ve 14'ü dördüncü sınıf öğretmenleridir. Araştırmaya katılan 11 öğretmen 20-25 yıllık mesleki kıdeme sahip, 26 öğretmen ise 26-30 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Araştırma kapsamında katılımcıların görüşlerinin ortaya çıkarılması için araştırmacı tarafından konu ile ilgili alan yazın taranmış, alanda uzman bir öğretim üyesinin görüşleri de alınarak, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Ardından iki öğretmenle ön görüşme yapılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formundaki sorulara cevap almak amacıyla beş ilkokuldaki 37 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Görüşmelerden bazıları ses kaydı ile bazıları form üzerine not edilmek suretiyle yapılmıştır. Ses kayıtları ve form üzerine kayıtlı veriler daha sonra araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmıştır.

Bilgisayara not edilen veriler içerik analizi yöntemi ile kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kategori ve alt kategorilere ait kodlamalar araştırmacı tarafından yapılmış, bir öğretim üyesinin de görüşleri alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) formülünden (Güvenirlilik= Görüş birliği/Görüş ayrılığı+görüş ayrılığı x 100) formülünden faydalanılmış olup, araştırmanın güvenilirliği %100 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Katılımcıların görüşleri frekans ve yüzde değerleri kullanılarak ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşme formunda verdikleri cevaplara istinaden kendi ifadeleri değiştirilmeden kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri, her birine birer kod verilerek araştırma içerisinde yer almıştır (Görüşme 1: G 1).

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen vicdan kavramına, vicdanlı ve vicdani duyguları zayıf öğrencilere, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde vicdan kavramının gerekliliğine ve vicdan duygusunun kazanılması için öğretmenlerin yapmaları gerekenlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Vicdan Kavramına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere sorulan vicdan kavramı, iç denetim ve etik olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. İç denetim kategorisinde 56 görüş, etik olmak kategorisinde 37 görüş olmak üzere 93 görüş tespit edilmiştir. Kategoriler daha sonra alt kategorilere ayrılmıştır. Tablo 1’de bu kategorilere ve alt kategorilere ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Vicdan kavramına ilişkin görüşler

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
İç denetim	Kendisiyle hesaplaşmak ve kendini sorgulamak	9
	İyiye kötüden, doğruyu yanlıştan ayırmak	9
	Kendini yargılamak	8
	İç huzur	8
	İç ses	8
	Başkalarına bir şeyi yapmak ya da yapmamak	4
	Yaptıklarından ötürü üzüntü duymak	2
	Aklını ve yüreğini en doğru şekilde kullanmak	2
	Davranışlarını kendine ve topluma göre şekillendirmek	2
	Yönetilebilen bir güç	1
	Olumsuzluklara çözüm üretebilmek	1
	Kimseyi incitmemek	1
	Yol gösterici olmak	1
Toplam		56
Etik olmak	Merhamet	7
	Dürüstlük	6
	Adil olmak	6
	Empati	5
	Ahlaklı olmak	3
	Yardımsever	2
	Eşitlik	1
	Hoşgörülü	1
	Samimiyet	1
	Güven	1
	Paylaşmak	1
	Tüm varlıkları sevmek	1
	İnsan olmak	1
Çıkarsız davranmak	1	
Toplam		37
Genel toplam		93

Tablo 1'e göre iç denetim kategorisinde bulunan 56 görüşten en yüksek frekansa sahip beş görüş kendisiyle hesaplaşmak ve kendini sorgulamak (9 görüş), iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırmak (9 görüş), kendini yargılamak (8 görüş), iç huzur (8 görüş) ve iç ses (8 görüş) iken; yönetilebilen bir güç, olumsuzluklara çözüm üretebilmek, kimseyi incitmemek ve yol gösterici olmak birer görüşe sahip en düşük frekanslı dört görüştür. Etik olmak kategorisindeki 37 görüşten en yüksek frekansa sahip dört görüş merhamet (7 görüş), dürüstlük (6 görüş), adil olmak (6 görüş) ve empati (5 görüş) iken; en düşük frekansa sahip görüşler eşitlik, hoşgörülü olmak, samimiyet, güven, paylaşmak, tüm varlıkları sevmek, insan olmak, çıkarsız davranmak birer görüşe sahip olan alt kategorilerdir.

Aşağıda iç denetim kategorisinde yer alan görüşlere örnekler verilmiştir.

- *Vicdan, işinin kalbinde yaptığı mahkemedir (G 14).*
- *Kişinin kendi davranışları ile ilgili yaptıklarını sorgulaması ve yargılamasıdır. İyi ve kötünün muhasebesidir (G 24).*

Aşağıda etik olmak kategorisinde yer alan görüşlere örnekler verilmiştir.

- *Vicdan; doğruluk, samimiyet, huzur, güven, yardımdan oluşan bir bütündür (G 12).*
- *Vicdan, insanın kalbindeki merhamet ve acıma duygusudur (G 28).*

Vicdan Sahibi Öğrenciye İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar neticesinde vicdan sahibi öğrencilerin özellikleri bireysel ve davranışsal özellikler olarak iki kategoride incelenmiştir. Tablo 2'de vicdan sahibi öğrencilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Vicdanlı Öğrencilere İlişkin Bulgular

Kategoriler	Alt kategoriler	f	
Vicdan Sahibi Öğrenciye Ait Özellikler	Yaptıklarından pişmanlık duyan	7	
	Dürüst	6	
	Sorumluluk sahibi	5	
	Objektif	5	
	Empati kuran	5	
	Merhametli	4	
	Paylaşımçı	4	
	Pozitif iletişim kuran	4	
	Bireysel Özellikler	Hoşgörülü	3
	Duyarlı	3	
	Kötülük, olumsuzluk düşünmeyen	2	
	İyi kalpli	2	
	Saygılı	2	
	Çözüm odaklı	2	
	Anlayışlı	1	
	Ahlaki ve etik değerlere uyan	1	
	Mutlu ve Huzurlu	1	
	Kurallara uyan	1	
	Toplam		58

	Yardımsaver	9
	Arkadaşının eksikliğine, hastalığına vb. üzülen ve onu teselli eden	9
	Arkadaşıyla alay etmeyen	6
	Hayvanlara zarar vermeyen	6
Davranışsal	Arkadaşlarını bilerek üzmeyen, zarar vermeyen	6
Özellikler	Çevresine karşı sevgisini davranışlarıyla gösteren	2
	Arkadaşını kırınca özür dileyen	2
	Arkadaşlarına verdiği sözleri tutan	2
	Herkese Eşit davranan	1
	Toplam	43
	Genel toplam	101

Tablo 2'ye göre vicdan sahibi öğrenciler, bireysel özellikler ve davranışsal özellikler olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Bireysel özellikler kategorisinde 58, davranışsal özellikler kategorisinde ise 43 görüş olmak üzere toplam 101 görüş tespit edilmiştir. Bireysel özellikler kategorisinde en yüksek frekansa sahip görüşler yaptıklarından pişmanlık duyan (7 görüş), dürüst (6 görüş), sorumluluk sahibi (5 görüş), objektif (5 görüş) ve empati kuran (5 görüş) şeklinde iken; en düşük anlayışlı, ahlaki ve etik değerlere uyan, mutlu ve huzurlu, kurallara uyan alt kategorilerinde ise birer görüş bulunmaktadır. Davranışsal özellikler kategorisinde yardımsaver (9 görüş), arkadaşının eksikliğine, hastalığına vb. üzülen ve onu teselli eden (9 görüş), arkadaşıyla alay etmeyen, hayvanlara zarar vermeyen ve arkadaşlarını bilerek üzmeyen, zarar vermeyen alt kategorilerinde ise altışar görüş bulunmaktadır. En düşük frekansa sahip görüş ise herkese eşit davranan alt kategorisi olup bir görüş bulunmaktadır.

Aşağıda bireysel özellikler kategorisinde en yüksek frekansa sahip görüşlere örnekler verilmiştir.

- *Bir öğrenci üzerinde hiçbir baskı hissetmeksizin kendi kararı ile dürüst davranıyor, yalana başvurmadan ilişkilerini sürdürüyor, başkalarının haklarına kendini ve birisini kayırmadan bakabilen öğrenci vicdanlıdır (G 22).*
- *Yaptıklarından kendini sorumlu tutan, kendini sorgulayan, pişmanlık duyan öğrenci vicdanlıdır (G 10).*

Aşağıda davranışsal özellikler kategorisinde en yüksek frekansa sahip görüşlere örnekler verilmiştir.

- *Oyun dışında kalan arkadaşlarının üzülmeye göz yummayan, üzülen arkadaşının yanında olan, alay etmeyen ve arkadaşının kusurlu yönünü ortaya çıkarmayan öğrenciler vicdanlı öğrencilerdir (G 1).*
- *Öğrendiklerini, beslenmelerini arkadaşları ile paylaşan, yaralanan, üzülen, derste geri kalan öğrencilere anaç bir duygu ile yaklaşan, arkadaşlarını teskin ve teselli eden öğrenci vicdan sahibidir (G 13).*

Vicdani Duyguları Zayıf Öğrenciye İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar neticesinde vicdani duyguları zayıf öğrencilerin özellikleri bireysel ve davranışsal özellikler olarak iki kategoride incelenmiştir. Tablo 3'te vicdani duyguları zayıf öğrencilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3'te vicdani duyguları zayıf öğrenciye ilişkin bulgular yer almaktadır.

	Kategoriler	Alt kategoriler	f
Vicdani Duyguları Zayıf Öğrenciye Ait Özellikler		Bencil	10
		Acımasız	9
		Küçümseyici davranan	9
		Yalan söyleyen	6
		Karşısındakine kötülük düşünen	4
	Bireysel	Hiçbir şeyden kendini sorumlu tutmayan	3
	özellikler	Vurdumduymaz	2
		İçten olmayan	2
		Empati yapmayan	2
		İnsani değerleri zayıf	2

	Yardımsız olmayan	1
	Toplam	50
	Çevresine (arkadaşlarına, hayvanlara, bitkilere) zarar veren	13
	Başkasının mutsuzluğundan, eksikliğinden mutlu olan ve bunu gösteren	6
	Kavgacı	4
	Kırıcı davranan	3
Davranışsal özellikler	Objektif davranmayan	2
	Şiddet uygulayan	2
	Kurallara uymayan	2
	Arkadaşının eşyasını izinsiz alan	2
	Bulduğu eşyayı sahiplenen	1
	Şikâyet eden	1
	Yaramazlık yapan	1
	Toplam	38
	Genel Toplam	88

Tablo 3'e göre vicdani duyguları zayıf öğrencilere ilişkin bulgular bireysel özellikler ve davranışsal özellikler olarak iki kategoride incelenmiştir. Bireysel özellikler kategorisinde 50 görüş tespit edilmiş olup; bunlardan en yüksek frekansa sahip üç görüş bencil (10 görüş), acımasız ve küçümseyici davranan dokuzar görüş iken; yardımsız olmayan alt kategorisinde bir görüş belirtilmiş olup en düşük frekansa sahip görüştür. Davranışsal özellikler kategorisinde 38 görüş tespit edilmiş olup, bunlardan en yüksek frekansa sahip üç görüş çevresine (arkadaşlarına, hayvanlara, bitkilere) zarar veren (13 görüş), başkasının mutsuzluğundan, eksikliğinden, yanlışından mutlu olan ve bunu davranışlarıyla gösteren (6 görüş), kavgacı (4 görüş) iken; en düşük frekansa sahip iki görüş şikâyet eden ve yaramazlık yapan alt kategorileri olup birer görüş tespit edilmiştir.

Aşağıda bireysel özellikler kategorisinde en yüksek frekansa sahip görüşlere örnekler verilmiştir.

- *Düşen arkadaşının üstünden atlayıp geçer, acımasızdır (G 14).*
- *Arkadaşlarıyla ilişkilerinde sadece kendini ön plana çıkaran, kendinden başkasını düşünmeyen egoist öğrencidir (G 23).*

Aşağıda davranışsal özellikler kategorisinde en yüksek frekansa sahip görüşlere örnekler verilmiştir.

- *Kedinin kuyruğuna teneke bağlayıp ona gülen, sapanla kuş avlayan, hayvanları taşıyan öğrencinin vicdanı zayıftır (G 15).*
- *Arkadaşının suçu olduğunda o arkadaşına en ağır cezanın verilmesini isteyen ve bundan mutluluk duyan öğrencilerdir (G 1).*

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersinde Vicdan Değerinin Yer Almasının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler ders programında vicdan değerinin yer alması gerektiğini düşünen 33 katılımcı bulunurken, 4 katılımcı bunun okulda kazandırılmayacağı ve ailede kazandırılacağı yönünde görüş bildirmiştir.

Vicdan değerinin programda yer alması gerektiğine ilişkin görüşlere örnekler aşağıda yer almaktadır.

- *Vicdan değerinin giderek azaldığını düşünüyorum. Öğrenciler arkadaşlarının kendilerinden aşağıda olmasından, onların eksikliğinden ya da bir durumda öğretmenin diğer arkadaşına bağırmasından, cezalandırmasından zevk alıyorlar. Bu sebeple vicdan ve bütün değerler eğitimine önem verilmeli, programda yer almalı, yapılanlar panolarda, kâğıt üzerinde kalmamalıdır (G 13).*
- *Vicdan değeri günümüzde giderek kayboluyor. Hırsızlık, adam öldürme, yaralama gibi olayları her gün televizyonlarda izliyoruz. Bu gibi olayların temelinde vicdani, ahlaki ve dini duyguların zayıf olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Geleceğimiz için vicdan, sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerlere önem vermeli derslerde sık sık işlemeliyiz (G 30).*

Vicdan değerinin okulda kazandırılmayacağı ve ailede kazandırılacağı yönünde görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir.

- Değerler eğitimi okullarda panolarda yer alan, aslında öğretmen arkadaşların çok da önem vermediği bir konu. Mecburiyetten yapılıyor. Ancak bir öğretmen çok özveri olarak çalışırsa bu değerleri öğrencilere kazandırabilir. Ama aile desteklemezse işe yaramaz (G2).
- Çocuğun ailesinin, yetiştiği ortamın ve kültürün vicdan, barış, hoşgörü gibi değerlerin kazanılmasında önemli olduğu görüşümdedir. Okulda kısıtlı sürelerde öğretmenlerin bu değerleri kazandırması çok zor. Değerler eğitimi ailede başlar ve devam eder. Ailenin veremediği değerleri öğretmenler nasıl versin? (G 36).

Vicdan Duygusu Kazandırmada Öğretmenlerin Yapması Gerekenlere İlişkin Bulgular

Vicdan duygusunu kazandırmada öğretmenlerin yapmaları gerekenlere ilişkin bulgular tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Vicdan duygusu kazandırmada öğretmenlerin yapması gereken faaliyetler

Kategoriler	Alt kategoriler	f
Sözlü olarak	İyi-kötü, haklı-haksız, doğru-yanlış vb. ile ilgili öğrencilerle sohbet etme	16
	Arkadaşlarına ve çevresine karşı sevgi ve saygı duymanın önemini sürekli vurgulama	12
	Sınıftaki vicdanlı öğrencileri örnek gösterme	10
	Alay etmemeyi tembihleme	8
	Yardımlaşma ve paylaşmayı özendirme	8
	Empati yapmayı sık sık hatırlatmalı	7
	Verdiği sözü tutmanın önemine değinme	4
	Hayvanlara zarar vermemeyi anlatma	1
Toplam		66
Uygulamalı olarak	Drama, resim yaptırma, örnek filmler, hikaye anlatma gibi çeşitli etkinlikler yaptırma	14
	Öğretmenin davranışlarında rol-model olması	12
	Öğrencilerin sosyal ilişkilerini gözlemleme ve olaylara anında müdahale yapma	11
	Cezalandırma	6
	Sorumluluk verme	6
	Davranışları ödüllendirme	5
	Aile ile sık sık görüşme ve ortak hareket etme	2
	Huzurevi ziyareti	2
Sınıf içi ve dışı kuralların mutlaka uygulanması	2	
Toplam		60
Genel Toplam		126

Tablo 4'e göre vicdan duygusu kazandırmada öğretmenlerin yapması gereken faaliyetler sözlü ve uygulamalı faaliyetler olarak iki kategoride incelenmiştir. Sözlü faaliyetlerden en yüksek frekansa sahip olan görüşler iyi-kötü, haklı-haksız, doğru-yanlış vb. ile ilgili öğrencilerle sohbet etme (16 görüş), arkadaşlarına ve çevresine karşı sevgi ve saygı duyma sürekli vurgulama (12 görüş), sınıftaki vicdanlı öğrencileri örnek gösterme (10 görüş), alay etmemeyi tembihleme (8 görüş), yardımlaşma ve paylaşmayı özendirme (8 görüş), empati yapmayı sık sık hatırlatma (7 görüş), verdiği sözü tutmanın önemine değinme (4 görüş) ve en düşük frekansa sahip görüş hayvanlara zarar vermemeyi anlatma (1 görüş) olarak tespit edilmiştir. Uygulamalı olarak yapılan faaliyetler arasında drama, resim yaptırma, örnek filmler, hikâye anlatma gibi çeşitli etkinlikler yaptırma (14 görüş), öğretmenin davranışlarında rol-model olması (12 görüş), öğrencilerin sosyal ilişkilerini gözlemleme ve olaylara anında müdahale yapma (11 görüş), cezalandırma (6 görüş), sorumluluk verme (6 görüş), davranışları ödüllendirme (5

görüş), en düşük frekansa sahip görüşler ise aile ile sık sık görüşme (2 görüş), huzurevi ziyareti (2 görüş) ve sınıf içi ve dışı kuralları mutlaka uygulanması (2 görüş) olarak tespit edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin sözel olarak yapması gereken faaliyetlere örnek görüşler verilmiştir.

- Öğretmen öğrencileriyle saygı, sevgi, yardımlaşma, paylaşma, birbirlerine karşı hoşgörülü olma, empati kurma, acıma duygusu, ahlaki değerleri, doğru ve yanlış davranışlarla ilgili öğrencilerle fırsat buldukça sohbet eder, iyi örnekleri sınıfta paylaşıyorum (G 11).
- Oyun oynarken düşen arkadaşlarına yardımcı olmalarını, yardıma ihtiyacı olan hayvanlara yardım etmeleri gerektiğini sık sık vurgular, olay anında öğrenciyi yanına çağırır anlatırım (G 15).

Aşağıda öğretmenlerin uygulamalı olarak yapması gereken faaliyetlere örnek görüşler verilmiştir.

- Önce biz öğretmenlerin vicdanlı olması gerekir. Öğrenciler arasında meydana gelen zorbalıklara göz yumulmamalı, ağır olmamak kaydıyla cezalandırılmalı, örnek davranışlar ödüllendirilmeli (G 1).
- Sınıfta drama yaptırarak, hikâye tamamlama, örnek film izletme, huzurevi ziyareti gibi uygulamalar yaptırarak, öğrencilere sınıfta sorumluluk vererek vicdan duygusu kazandırmaya çalışırım (G 33).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin vicdan kavramına vermiş oldukları cevaplar neticesinde vicdan kavramı, iki farklı kategoriye ayrılmış, birincisi iç denetim; diğeri etik olmak kategorisidir. Vicdanlı öğrenciler ise yaptıklarından pişmanlık duyan ve yardımsever öğrencilerken; vicdanı zayıf öğrenciler bencil, arkadaşlarına, hayvanlara, bitkilere kısacası çevresine zarar veren öğrenciler olduğu ifade edilmiştir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarında vicdan değerinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını bu eğitimin gerekli olduğunu, programda yer alması gerektiğini ifade ederken, çok küçük bir azınlık vicdan kavramının okulda kazanılamayacağı ve ailede kazandırılacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Kochanska, 1994; Kochanska ve Murray, 2000; Laible ve Thompson, 2000; Kochanska, Aksan, Knaack ve Rhines, 2004; Kochanska, Forman, Aksan ve Dunbar, 2005; Aksan ve Kochanska, 2005; Kochanska ve Aksan, 2006 tarafından yapılan araştırmalar da ise vicdan değerinin küçük yaşlardan itibaren ailede kazandırılacağı yönündedir. Yapılan araştırma ile bu araştırmaların bulguları birbirinden farklılık göstermektedir. Öğretmenler tarafından vicdan kavramının kazandırılması için yapılması gereken faaliyetler arasında iyi-kötü, haklı-haksız, doğru-yanlış vb. ile ilgili öğrencilerle sohbet etme, arkadaşlarına ve çevresine karşı sevgi ve saygı duyma sürekli vurgulama, sınıftaki vicdanlı öğrencileri örnek gösterme, alay etmemeyi tembihleme, drama, resim yaptırma, örnek filmler, hikâye anlatma gibi çeşitli etkinlikler yaptırma, öğretmenin rol-model olması gibi faaliyetler tespit edilmiştir. Yapılan araştırmadan da görüldüğü gibi vicdan çok önemli bir değer olup, bunun önce ailede temellerinin atılması ardından öğretmenlerce bu değer pekiştirilmesi yerinde bir uygulama olacaktır.

Araştırma sonuçları neticesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Değerler eğitimi ilkokullarda haftalık ders saati olan ayrı bir ders olmalı, değerler ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programına mutlaka vicdan değerini eklemelidir.
3. Okul bahçelerinde öğrencilerin sebze, meyve, çiçek yetiştirecekleri özel alanlar olmalı, bu etkinlikler düzenli olarak takip edilmelidir.
4. Ana okullarında olduğu gibi ilkokulların bahçelerinde küçük de olsa bir hayvanat bahçesi olmalıdır.
5. Vicdan kavramı ile ilgili filmler Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanarak, okullara gönderilmelidir.
6. Derslerde yapılan uygulamalı etkinlikler artırılmalıdır.
7. Huzurevi ziyareti, kimsesiz çocukların yaşadığı evlere ziyaretler belirli aralıklarla yapılmalıdır.
8. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak daha geniş kitlelere, farklı okul türlerindeki öğretmenlere uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, N. ve Kochanska, G. (2005). Conscience in Childhood: Old Questions, New Answers. *Developmental Psychology*. 41, 3, 506-516.
- Başol, G. ve Kaya, I. (2009). *The Primary Teachers' Opinions on their Performance Evaluation by School Administrators*. The First International Congress of Educational Research Online Full Text Book, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Berkowitz, M. W. ve Grych, J. H. (2000). Early Character Development and Education. *Early Education & Development*. 11 (1), 55-72.
- Bostan, Y. (2014). Çocukta Değer Bilinci ve Karakter Eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1 (2), 106-112.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erken, M. (2009). *Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hançerlioğlu, O. (1970). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Holtam, B. W. (2012). *Let's Call it What it is: A Matter of Conscience, A New Vocabulary for Moral Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kahveci, K. A. (2012). J.J. Rousseau'da Ahlaki Vicdan ve Değeri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 205-213.
- Kasapoğlu, A. (2003). Kur'an'a Göre Vicdanın Kaynağı ve İşlevleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 131-162.
- Kochanska, G. (1994). Beyond Cognition: Expanding the Search for the Early Roots of Internalization and Conscience. *Developmental Psychology*. 30 (1), 20-22.
- Kochanska, G. ve Murray, K. T. (2000). Mother-Child Mutually Responsive Orientation and Conscience Development: From Toddler to Early School Age. *Child Development*. 71 (2), 417- 431.
- Kochanska, G.; Aksan, N.; Knaack, A. ve Rhines, H. M. (2004). Maternal Parenting and Children's Conscience: Early Security as Moderator. *Child Development*. 75 (4), 1229 - 1242.
- Kochanska, G.; Forman, D. R.; Aksan, N. ve Dunbar, S. B. (2005). Pathways to Conscience: Early Mother-Child Mutually Responsive Orientation and Children's Moral Emotion, Conduct, and Cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 46(1) , 19-34.
- Kochanska, G. ve Aksan, N. (2006). Children's Conscience and Self-Regulation. *Journal of Personality*. 74(6), 1587-1618.
- Kinnier, R. T.; Kernes, J. L. ve Dautheribes, T. M. (2000). A Short List of Universal Moral Values. *Counseling and Values*, 45, 4-16.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lickona, T. (1992). *Educating for Character (How Our Schools can Teach Respect and Responsibility)*. New York: Bantam.
- Laible, D. J. ve Thompson, R. A. (2000). Mother-Child Discourse, Attachment Security, Shared Positive Affect and Early Conscience Development. *Child Development*. 71 (5), 1424-1440.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and Personality Development*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2016). tdk.org.tr adresinden 01.03.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Oxford Sözlüğü. (2016). www.oxforddictionaries.com adresinden 01.03.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EĞİTİM FAKÜLTESİ 1. ve 4. SINIFTA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ PORTRİ DEĞERLER ANKETİNE GÖRE DEĞERLERE İLİŞKİN YÖNELİMLERİ (AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

Derya ALİMCAN* - Emine ALTUNAY ŞAM**

ÖZET

Bireylerin bir arada huzurla yaşamasını sağlayan, toplumu ayakta tutan ve bireylere davranış örüntüsü kazandıran norm ve kurallar o toplumun sahip olduğu değerleri oluşturmaktadır. Kişilerin neyin doğru, neyin yanlış olduğunun ayırımı yapabilecek düzeye gelmesinde ve sağlıklı bir karaktere sahip olmasında değerler eğitimi oldukça önemlidir. Değerler eğitimi öncelikle ailede başlar ve ilerleyen yıllarda okullarda devam eder. Okul çatısı altında bu değerleri kazandıracak olan öğretmenlerin öncelikle bu değerleri özümsemiş olması gerekmektedir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından tespiti için gerçekleştirilmiştir. Nicel bir çalışma olan araştırma, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için betimsel tarama modelindedir. Durum tespiti için Schwartz ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilen, Demirutku tarafından Türkçeye uyarlanan(2001) Portre Değerler Anketi (PDA) kullanılmıştır. Verilerin analizinde İlişkisiz Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Çalışma grubu, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 665 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının değer yönelimleri cinsiyet, sınıf düzeyleri ve öğrenim görmekte olduğu bölümlere göre incelenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde cinsiyete göre; Yaşamdan Haz Alma, Uyma ve Güvenlik değerlerinde, öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre; Güç, Yardımseverlik, Geleneksellik ve Uyma değerlerinde, öğrenim görmekte oldukları bölüme göre; Başarı ve Geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Öğretmen Adayları, Portre Değerler Anketi

* Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, derya.alimcan@hotmail.com

** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, emine.sam@hotmail.com

THE TRENDS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS ATTENDING TO THE 1ST AND 4TH GRADE AT EDUCATION FACULTY RELATED TO THE PORTRAIT VALUES SURVEY (AMASYA CITY SAMPLE)

ABSTRACT

The norm and the rules occur the values of the society to live and to keep up them in peace and together. The value education is important for the individuals to have a strong character and to evaluate what is right and what is wrong. Value education starts from the family and in following years continues at schools. The teachers working at schools should know the value education. This research was carried on to determine the trends of prospective teachers related to the different variables. The study was a qualitative and it is aimed to determine the present status and it is survey model. To determine the present status, Portrait value Questionnaire developed by Schwartz et al in 2001 and translated into Turkish by Demirutku was used. To analyse the data, unillustrated sample t-test, One way Variance Analyses were used.

The study group consists of 665 students attending to the Social Sciences, Class teacher, Mathematics, Pre-school, Guidance and Physiological Counseling, Computer and Teaching Technologies and Turkish Departments at 1st and 4th grades in 2014-2015 academic year.

The value trends of the prospective teachers were investigated related to their gender, class levels, departments. When the data evaluated, it was observed that there was a meaningful difference related to their gender value: enjoy the life, obedience and security, related to their class level value: difficulty, hospitality, being traditional and obedience, related to their departments value: success and being traditional.

Keywords: Values, Prospective Teachers, Portrait Values Survey

1.GİRİŞ

Değerler; toplumu birleştiren, duygu ve heyecanları ilgilendiren, bireyin davranışlarını yönlendiren, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşılayan ve bireyin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir (Tangülü ve Aydın, 2014: 110). Değerler örgütsel davranışların belirleyicisidir. Örgütte bulunan bireylere yön verir ve davranışlarının şekillenmesinde rol oynar (Şahin Fırat ve Açıköz, 2012: 422).

Toplumsal bütünlüğün bir parçası olan değerler bireyin düşünce, tutum, davranışlarının oluşmasında bir ölçüttür. Bu açıdan bakıldığında değerler, bireylerin kişiliklerinin oluşmasında rol oynamaktadır (Dilmaç ve Kulasızoğlu& Ekşi, 2007: 1224).

Nelson'a göre değerler; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olmak üzere 3'e ayrılır (Neslitürk, 2013: 9). Schwartz bireysel değerleri şöyle sınıflandırmıştır:

- **Güç (power):** Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü,
- **Başarı (achievement):** Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi,
- **Hazcılık (hedonism):** Bireysel zevke, hazza yönelim,
- **Uyarılım (stimulation):** Heyecan ve yenilik arayışı,
- **Özyönelim (self-direction):** Düşünce ve eylemde bağımsızlık,
- **Evenselcilik (universalizm):** Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek,
- **İyilikseverlik (benevolence):** Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme,
- **Geleneksellik (tradition):** Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık,
- **Uyma (conformity):** Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması,
- **Güvenlik (security):** Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliğidir (Yazıcı, 2006: 503-504).

Toplumsal huzurun sağlanabilmesi, sağlıklı karaktere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için değerler eğitimi oldukça önemlidir. Ailede başlayan değerler eğitimi, okullarda devam etmektedir. Ahlaki değerlerin kaybedilmesi çok büyük sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunlar en fazla okul çağındaki çocuklarda görülmektedir. Bu nedenle okullar değer eğitimi önemsemelidir (Altıntaş, 2012: 32). Toplumsal bozulmaların en aza indirilebilmesi için okullar, tüm yönleriyle değerler eğitimi vermeli ve verilen bu değerlerin bireylerde yaşam biçimi haline gelmesini sağlamalıdır (Çiftçi ve Eser Ünalı, 2014: 82).

Teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği küreselleşme postmodern anlayışın yaygınlaşmasına sebebiyet vermektedir. Postmodernizmin bireysellik anlayışı kültürel değerlerde değişmelere neden olmaktadır. Toplumsal ilişkilerin zayıflaması, toplumsal dokunun bozulması, aile kavramının anlamını yitirmesi gibi olumsuz sonuçlar değerlerin yozlaştığını gözler önüne sermektedir (Altunay Şam, 2015: 3-4). Çocuk ve gençlere sağlıklı kişilikler kazandırmak ve toplumsal değerleri aşlamak bu noktada önem arz etmektedir. Değerlerin kazandırılmasında başta aile olmak üzere toplum ve eğitimciler büyük sorumluluk düşmektedir (Neslitürk, 2013: 1).

Değerler eğitimi verilirken bireyin kendi değerlerini eleştirel yaklaşımla oluşturmasına imkan verilmeli, toplum için önemli, toplumun devamlılığını sağlayacak değerlerin genç nesillere aktarılması sağlanmalıdır. Ancak bu eğitim verilirken bireyleri kalıplaştırmaktan kaçınılmalıdır (Altıntaş, 2012: 37).

Eğitimin amacının sadece bilgi aşlamak olmadığı unutulmamalıdır. Öğrencilere ömür boyu kullanacakları kendileri ve toplum için faydalı davranışlar kazandırılmalıdır. Davranışların

gösterilebilmesi için o davranışı öncülleyen değerlerin de kazanılması gerekmektedir (Çiftçi ve Eser Ünalı, 2014: 83).

1.1.Problem Durumu

Eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde en önemli öge öğretmenlerdir. Özkan (2005), bütün bir toplumu öğretmenlerin eseri olarak tanımlamış, milletlerin ruh ve karakterini şekillendirmede öğretmenlerin etkin rol oynadığını belirtmiştir.

Değerler eğitimi duyuşsal boyut içerdiğinden dolayı en etkili yöntem rol model edinmedir. Öğrencilerin okul çatısı altında kendilerine rol model olarak seçebilecekleri en önemli modelleri öğretmenlerdir (Yazıcı ve Aslan, 2011: 2175). Öğretmenler değerlerin taşıyıcısı olması sebebiyle kendi sahip oldukları değer yargılarını öğrencilere aktarmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sahip olduğu değer yargılarının öğretmenlerinin değer yargılarıyla aynı olduğunu söylemek mümkündür (Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012: 131). Öğretmenlerinin değerlerini kendine model alan öğrenciler bu değerleri davranışlarına yansıtmaktadır. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrencilerin davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin değerlerinin ortaya çıkarılması önemlidir (Şahin Fırat ve Açıköz, 2012: 425).

Öğretmenlerin seçtiği yöntem ve teknikler, sınıf içi tartışma konuları, yaptığı etkinlikler benimsedikleri değer tercihlerini yansıtır. Öğretmenler istese de istemese de okul kapısına yöneldiği andan itibaren değerler eğitimi vermeye başlamışlardır (Yazıcı ve Aslan, 2011: 2173). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öncelikle değerlerin önemini kavraması sonrasında da bu değerleri uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilere aktarması gerekmektedir (Altunay Şam, 2015: 53).

Öğretmenler değer eğitimi verirken öncelikle model olmalıdır. Bunun yanında sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmalı her öğrenciye sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalıdır. Öğrencileri cesaretlendirip onlara karar verme imkânı tanıyarak değerleri aşılmalıdır. Öğrencilere paylaşım fırsatı vererek onları ortaklaşa çalışmaya teşvik etmeli sınıf içerisinde tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmalıdır (Ulusoy, 2010: 36).

Yapılan akademik çalışmalar öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin öğrencilerin davranışlarını etkilediklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin önemi artmaktadır. Öğretmen adaylarının da sahip olduğu kültürlenme ve sosyalleşmelerinin bilinmesi, değerler sisteminin ve değer yönelimlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Altunay ve Yalçinkaya, 2011 :11).

Elbir ve Bağcı (2013: 1332), lisansüstü düzeyinde yapılan değerler eğitimiyle ilgili çalışmalarını incelemiş ve öğretmen ve öğrencilerin değerler eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Genç nesilleri yetiştirecek, geleceğe yön verecek olan öğretmenlerin değerler eğitimine hakim olması, değerleri benimsemiş kişiler olması gerektiği unutulmamalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Araştırmada, öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının değer yönelimleri ne düzeydedir ve cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ve okudukları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının; güç, başarı, yaşamdan haz alma, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının değer tipleri olan: Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Öz-Yönelim, Evrensellik, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının değer tipleri olan: Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Öz-Yönelim, Evrensellik, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik, sınıf düzeylerine göre, farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının değer tipleri olan: Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Öz-Yönelim, Evrensellik, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik okudukları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

2.YÖNTEM

Bu çalışmada, mevcut durumu tespit etmek amaçlandığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Toplamda 730 kişiye anket uygulanmış geçerli olan 665 anketin analizi yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Schwartz ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilen, Demirutku tarafından Türkçeye uyarlanan(2001) Portre Değerler Anketi (PDA) kullanılmıştır (Yalman, 2009).

2.3. Veri Analizi

Verilerin analizinde İlişkisiz Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Bu bölümde örnekleme giren öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri bölümlere dair bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	482	72,5
	Erkek	183	27,5
	Toplam	665	100,0
Öğrenim Görülen Sınıf	1.sınıf	376	56,5
	4.sınıf	289	43,5
	Toplam	665	100,0
Öğrenim Görülen Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	9,8
	Sınıf Öğretmenliği	114	17,1
	Matematik Öğretmenliği	95	14,3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	16,2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	63	9,5
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	69	10,4
	Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretmenliği	65	9,8
	Türkçe Öğretmenliği	86	12,9
	Toplam	665	100,0

Tablo verilerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %72,2'sini bayanlar, %27,22'sini erkekler oluşturmaktadır. Toplamda 665 öğretmen adayı katılmış olup %56,5 1.sınıfta, %43,5 ise 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular sırasıyla açıklanmıştır.

3.2.1. Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan: “Öğretmen adaylarının; güç, başarı, yaşamdan haz alma, uyarılım, öz-yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları düzeydedir?” sorusuna cevap aranmış öğretmen adaylarının “PDA Ölçeği” ne verdikleri cevaplara göre değer tipleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.2.1’de verilmiştir.

Tablo 3.2.1: Öğretmen Adaylarının Değer Tiplerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DEĞERLER	N	X	Ss
Güç		3,77	1,02
Başarı		4,48	,97
Yaşamdan Haz Alma		4,81	,93
Uyarılım		4,73	,85
Öz-yönetim	665	5,12	,62
Evrensellik		5,36	,54
Yardımseverlik		5,15	,62
Geleneksellik		4,75	,72
Uyma		4,95	,74
Güvenlik		5,17	,61

Öğretmen adayları en düşük aritmetik ortalamaya Güç ($X=3,77$) değerinde, en yüksek aritmetik ortalamaya ise Evrensellik ($X=5,36$) değerinde sahiptir. Tabloya göre en az Güç değerine en fazla Evrensellik değerine önem verdikleri söylenebilir. Öğretmen adayları değer tipleri önem ortalamaları sırasıyla; Evrensellik ($X=5,36$), Güvenlik ($X=5,17$), Yardımseverlik ($X=5,15$) Öz-yönelim ($X=5,12$), Uyma ($X=4,95$), Yaşamdan haz alma ($X=4,81$), Geleneksellik ($X=4,75$), Uyarılım ($X=4,73$), Başarı ($X=4,48$), Güç ($X=3,77$) tür.

3.2.2. Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri

Araştırmanın ikinci alt problemi olan: “Öğretmen adaylarının değer tipleri, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Değer tiplerinde (Güç, Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Öz-yönelim, Evrensellik, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma, Güvenlik) kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.2.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.2: Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Tipleri

GÜÇ	N	X	S	Sd	t	p
Kız	482	3,75	1,032	663	-1,007	,314
Erkek	183	3,84	,998			
BAŞARI	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	4,47	,969	663	-,110	,912
Erkek	183	4,48	,990			
YAŞAMDAN HAZ ALMA	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	4,91	,872	663	4,662	,000
Erkek	183	4,54	1,037			
UYARILIM	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	4,73	,844	663	-,123	,902
Erkek	183	4,74	,894			

ÖZ-YÖNETİM	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	5,12	,639	663	,041	,967
Erkek	183	5,12	,583			
EVRENSELLİK	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	5,40	,519	663	3,391	,100
Erkek	183	5,24	,609			
YARDIMSEVERLİK	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	5,18	,588	663	1,647	,062
Erkek	183	5,09	,711			
GELENEKSELLİK	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	4,78	,688	663	1,870	,062
Erkek	183	4,67	,800			
UYMA	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	4,98	,720	663	2,106	,036
Erkek	183	4,85	,787			
GÜVENLİK	N	X	S	Sd	t	P
Kız	482	5,23	,576	663	3,915	,000
Erkek	183	5,02	,697			

Tablo 3.2.2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının değer tipleri ve cinsiyete göre yapılan t testi sonucunda, Yaşamdan Haz Alma, Uyuma ve Güvenlik değer tiplerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre, öğretmen adaylarının değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları karşılaştırıldığında aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir:

Güç değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(663)= -1,007; p>0.05]. Güç değerini, erkeklerin [(X=3,84) (S=1,032)] kadınlardan [(X=3,75) (S=,998)] daha fazla benimsedikleri ve önem verdikleri söylenebilir.

Başarı değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [t(663)= -,110; p>0.05]. Başarı değerinde, kızların aritmetik ortalamaları [(X=4,48) (S=,969)] ile erkeklerin aritmetik ortalamalarının [(X=4,47) (S=,990)] birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Yaşamdan Haz Alma değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(663)= 4,662; p<0.05]. Yaşamdan Haz Alma değerini, kız öğretmen adaylarının [(X=4,91) (S=,872)] erkek öğretmen adaylarına göre [(X=4,54) (S=1,037)] daha fazla benimsedikleri ve önem verdikleri söylenebilir.

Uyarılım değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur [t(663)= -,123; p>0.05]. Uyarılım değerinde, kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları [(X=4,48) (S=,884)] ile erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının [(X=4,47) (S=,894)] birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öz-yönetim değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur [t(663)= ,041; p>0.05]. Öz-yönetim değerinde, kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları [(X=5,12) (S=,639)] ile erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının [(X=5,12) (S=,583)] birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Evrensellik değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur [t(663)= 3,391; p>0.05]. Evrensellik değerini, kız öğretmen adaylarının [(X=5,40) (S=,519)] erkek öğretmen adaylarına göre [(X=5,24) (S=609)] daha fazla benimsedikleri ve önem verdikleri söylenebilir.

Yardımsızlık değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur [t(663)= 1,647; p>0.05]. Yardımsızlık değerini, kız öğretmen adaylarının [(X=5,18) (S=,588)] erkek öğretmen adaylarına göre [(X=5,09) (S=,711)] daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Geleneksellik değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur [$t(663) = 1,870$; $p > 0,05$]. Geleneksellik değerini, kız öğretmen adaylarının [$(X=4,78)$ ($S=,688$)] erkek öğretmen adaylarına göre [$(X=4,67)$ ($S=,800$)] daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Uyma değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(663) = 2,106$; $p < 0,05$]. Uyma değerini, kız öğretmen adaylarının [$(X=4,98)$ ($S=,720$)] erkek öğretmen adaylarına göre [$(X=4,85)$ ($S=,787$)] daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Güvenlik değeri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(663) = 3,915$; $p < 0,05$]. Güvenlik değerini, kız öğretmen adaylarının [$(X=5,23)$ ($S=,576$)] erkek öğretmen adaylarına göre [$(X=5,02)$ ($S=,502$)] daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

3.2.3. Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Öğretmen adaylarının değer tipleri önem ortalamaları, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” diye açıklanmıştır. Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının “PDA Ölçeği” ne verdikleri cevaplara göre değer yönelimi alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre farklılık olup olmadığı verilmiştir.

Tablo 3.2.3: Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri

GÜÇ	N	X	S	Sd	t	p
1.Sınıf	376	3,658	,038	663	-1,439	,001
4.Sınıf	289	3,931	,983			
BAŞARI	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	4,508	,971	663	,826	,409
4.Sınıf	289	4,445	,978			
YAŞAMDAN HAZ ALMA	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	4,829	,901	663	,505	,614
4.Sınıf	289	4,743	,977			
UYARILIM	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	4,731	,882	663	-,175	,861
4.Sınıf	289	4,743	,826			
ÖZ-YÖNETİM	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	5,126	,637	663	,108	,914
4.Sınıf	289	5,121	,607			
EVRENSELLİK	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	5,398	,480	663	1,391	,054
4.Sınıf	289	5,316	,626			
YARDIMSEVERLİK	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	5,212	,599	663	2,521	,012
4.Sınıf	289	5,089	,652			
GELENEKSELLİK	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	4,820	,710	663	2,597	,010
4.Sınıf	289	4,674	,729			
UYMA	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	5,017	,739	663	2,634	,009
4.Sınıf	289	4,865	,736			
GÜVENLİK	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	376	5,212	,598	663	1,694	,091
4.Sınıf	289	5,130	,642			

Tablo 3.2.3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının değer tipleri ve sınıf düzeylerine göre yapılan t- testi sonucunda, Güç, Yardımseverlik, Geleneksellik ve Uyma değer tiplerinde, istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre, öğretmen adaylarının değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları karşılaştırıldığında aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir:

1.sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 4.sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan Güç değerinde [$t(663) = -1,439$; $p < 0,05$], Yardımseverlik değerinde [$t(663) = 2,521$; $p < 0,05$], Geleneksellik

değerinde [t(663)=2,597; p<0.05], Uyma değerinde [t(663)= 2,634; p<0.05] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 1.sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma değerlerinin 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının lehine olduğu, Güç değerinin ise 1.sınıf okuyan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Başarı [(X=4,50) (S=,971)], Yaşamdan Haz Alma [(X=4,82) (S=,901)], Evrensellik [(X=5,39) (S=,480)], Güvenlik [(X=5,21) (S=,598)] değer yönelimlerinde 1.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamasının yüksek olduğu; Uyarılım [(X=4,74) (S=,882)] değer yöneliminde 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamasının yüksek olduğu; Özyönetim [(X=5,12) (S=,637)], değer tipinde ise 1.sınıf ve 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir.

3.2.4. Okudukları Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Öğretmen adaylarının değer tipleri önem ortalamaları, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?” diye açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının “PDA Ölçeği” ne verdikleri cevaplara göre değer yönelimi alt boyutlarında öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık olup olmadığı Tablo 3.2.4’ de verilmiştir.

Tablo 3.2.4: Okudukları Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri

GÜÇ	N	X	S	Sd	F	P	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	4,03	1,31				
Sınıf Öğretmenliği	114	3,78	,91				
Matematik Öğretmenliği	95	3,81	,99				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	3,86	1,05				
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	3,66	1,09	657	1,206	,297	-
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	3,70	,99				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	3,70	1,08				
Türkçe Öğretmenliği	86	3,62	,97				
BAŞARI	N	X	S	Sd	F	P	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	4,707	1,000				
Sınıf Öğretmenliği	114	4,469	,931				
Matematik Öğretmenliği	95	4,442	,890				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	4,650	,876				
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	4,242	1,143	657	2,166	,035	1-4
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	4,276	,912				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	4,588	1,014				
Türkçe Öğretmenliği	86	4,414	1,051				
YAŞAMDAN HAZ ALMA	N	X	S	Sd	F	P	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	4,887	,930				
Sınıf Öğretmenliği	114	4,823	937				
Matematik Öğretmenliği	95	4,918	,876				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	4,823	,885				
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	4,917	,905	657	1,403	,201	-
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	4,536	1,078				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	4,876	,912				
Türkçe Öğretmenliği	86	4,712	,955				
UYARILIM	N	X	S	Sd	F	P	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	4,762	,765				
Sınıf Öğretmenliği	114	4,821	,873				
Matematik Öğretmenliği	95	4,793	,727				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	4,804	,924				
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	4,615	,859	657	1,055	,391	-
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	4,550	928				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	4,762	,835				
Türkçe Öğretmenliği	86	4,670	,957				
ÖZ-YÖNETİM	N	X	S	Sd	F	P	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	5,111	,774				
Sınıf Öğretmenliği	114	5,140	,582	657	1,608	,383	-

Matematik Öğretmenliği	95	5,091	,532				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	5,263	,512				
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	5,053	,709				
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	5,065	,674				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	5,084	,628				
Türkçe Öğretmenliği	86	5,104	,659				
EVRENSELLİK	N	X	S	Sd	F	p	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	5,312	,706				
Sınıf Öğretmenliği	114	5,440	,478				
Matematik Öğretmenliği	95	5,366	,486				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	5,321	,614	657	1,056	,391	-
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	5,251	,650				
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	5,350	,498				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	5,370	,465				
Türkçe Öğretmenliği	86	5,431	,498				
YARDIMSEVERLİK	N	X	S	Sd	F	p	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	5,22	,649				
Sınıf Öğretmenliği	114	5,14	,564				
Matematik Öğretmenliği	95	5,11	,680				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	5,20	,623	657	,997	,432	-
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	5,02	,647				
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	5,10	,573				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	5,18	,646				
Türkçe Öğretmenliği	86	5,24	,631				
GELENEKSELLİK	N	X	S	Sd	F	P	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	4,773	,795				
Sınıf Öğretmenliği	114	4,778	,706				
Matematik Öğretmenliği	95	4,726	,669				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	4,963	,747	657	2,490	,016	4-7
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	4,555	,821				
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	4,679	,627				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	4,626	,764				
Türkçe Öğretmenliği	86	4,797	,618				
UYMA	N	X	S	Sd	F	p	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	4,936	,872				
Sınıf Öğretmenliği	114	4,966	,737				
Matematik Öğretmenliği	95	4,847	,717				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	5,090	,703	657	1,793	,086	-
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	4,841	,818				
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	4,793	,759				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	5,079	,654				
Türkçe Öğretmenliği	86	4,991	,672				
GÜVENLİK	N	X	S	Sd	F	p	Tukey
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	5,317	,526				
Sınıf Öğretmenliği	114	5,270	,431				
Matematik Öğretmenliği	95	5,103	,650				
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	5,212	,608	657	1,963	,058	-
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	5,010	,772				
Rehberlik ve Psikolojik D.	69	5,092	,554				
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğr.	65	5,159	,686				
Türkçe Öğretmenliği	86	5,184	,707				

Tablo 3.2.4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Öğrenim gördükleri bölüme göre değer tipleri önem ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını öğrenmek için Anova sonuçlarına bakılmıştır. Başarı ve Geleneksellik hariç tüm değer tiplerinde, istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrenim gördükleri bölüme göre, öğretmen adaylarının değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları karşılaştırıldığında aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir:

Başarı değeri açısından 1.ve 4. gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(7,657)=2,166; p<0.05]. Başarı değerinin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği okuyan

[(X=4,707) (S=1,000)] öğretmen adaylarının lehine olduğu yapılan Tukey testi sonucuna göre söylenebilir.

Geleneksellik değeri açısından 4. ve 7. gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(7,657)=2,490; p<0.05]. Geleneksellik değerinin, Fen Bilgisi Öğretmenliği okuyan [(X=4,963) (S=,747)] öğretmen adaylarının lehine olduğu yapılan Tukey testi sonucuna göre söylenebilir.

Güç [(X=4,03) (S=,131)], Başarı [(4,707) (S=1,000)], Güvenlik [(X=5,317) (S=,526)], değer tiplerinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğu; Öz-yönetim [(X=5,263) (S=,512)], Geleneksellik [(4,963) (S=,747)], Uyma [(X=5,090) (S=,703)], değer tiplerinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğu; Uyarılım [(X=4,821) (S=,873)], Evrensellik [(X=5,440) (S=,478)] değer tiplerinde Sınıf Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğu; Yaşamdan Haz Alma [(X=4,918) (S=,876)] değer tipinde Matematik Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğu; Yardımseverlik [(X=5,24) (S=,631)] değer tipinde Türkçe Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında sonuçlar ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının en yüksek Evrensellik, en düşük Güç değerine sahip oldukları görülmüştür. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının değer yönelimlerinde cinsiyet, sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri bölümlere göre herhangi bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarında:

- **Cinsiyete göre;** Yaşamdan Haz Alma, Uyma ve Güvenlik değerlerinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşamdan Haz Alma, Uyma ve Güvenlik değerlerini kız öğretmen adaylarının daha fazla benimsedikleri görülmektedir.
- **Öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre;** Güç, Yardımseverlik, Geleneksellik ve Uyma değerlerinde farklılık görülmüştür. Aritmetik ortalamalara bakıldığında Yardımseverlik, Geleneksellik ve Uyma değerlerinin 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarında yüksek olduğu görülürken Güç değerinin ise 1.sınıfta okuyan öğretmen adaylarında yüksek olduğu görülmüştür.
- **Öğrenim görmekte oldukları bölüme göre;** Başarı ve Geleneksellik değerlerinde farklılık ortaya çıkmıştır. Başarı değerinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehine sonuç çıkarken Geleneksellik değerinde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehine sonuç çıkmıştır.

Güç, Başarı, Güvenlik değer tipleri ortalamaları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarında, Öz-yönetim, Geleneksellik, Uyma değerleri ortalamaları Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarında, Uyarılım, Evrensellik değerleri ortalamaları Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarında, Yaşamdan Haz Alma değer tipi ortalaması Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarında, Yardımseverlik değeri ortalaması ise Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarında yüksek çıkmıştır.

Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Değer eğitime gerekli önem verilmelidir. Lisans ve lisansüstü eğitimde değerler eğitimi zorunlu ders olarak verilmelidir.
- Değer eğitimi verilirken örnek bir rol model olunmalıdır. Değerler çocuklara özgür bir ortamda tartışma ve paylaşımlarda bulunularak verilmelidir.
- Değerlerin içselleştirilmesi, davranışa dönüştürülmesi sağlanmalıdır.
- Değerlerin inşasını sağlayacak olan öğretmenler değerler konusunda hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitimde bilinçlendirilmelidir.
- Değerler eğitime yönelik düzenlenen çalıştay, kongre ve seminerlerden öğretmenler haberdar edilmeli ve tartışmalara katılıp görüş alışverişinde bulunup, öneriler getirebilmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 17, Sayı 1, ss: 5-28.

Altunay Şam, E. (2015). Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Journal of Educational Sciences, ISSN: 2199 – 2053, Sayı: 4, 47-63.

Altunay Şam, E. (2015). Postmodernizmin Toplumsal İzdüşümü ve Değerler Çelişkisi, ERPA International Congresses on Education 2015, ERPA Congresses 2015, 4-7 June 2015.

Çiftçi, T. ve Eser Ünalı, Ü. (2014). Coğrafya Öğretmenlerinin Değer Eğitiminin Mevcut Durumu İle İlgili Görüş ve Düşünceleri, Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, Vol. 6, No.2.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/1 Winter 2013, p.1321-1333.

Neslitürk, S. (2013). Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.

Özkan, R. (2005). Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi, Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi Bahar 2005 Yılı:33 Sayı:166.

Şahin Fırat, N. ve Açıkgöz, K. (2012). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Değer Sistemleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 422- 435.

Tangülü, Z. ve Aydın, Y. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi: Öğretmen Görüşlerine Değer Kazanma Ölçütleri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 24, Sayı:2, Sayfa: 109-121.

Ulusoy, K. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı Ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 12, Sayı:1 32-51.

Yalmanlı, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

Yapıcı, A. , Kutlu, M.O. ve Bilican, F.I. (2012). Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Güz-2012, Cilt:11, Sayı:42 (129-151).

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. TÜBAR-XIX-/2006-Bahar.

Yazıcı, S. ve Aslan, M. (2011). Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma: Sosyal Bilgiler Ders

Kitapları ile Öğretmen Adaylarının Kahraman Tercihlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Çalışma, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (4), Güz, 2173-2188.

SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASA YÖNELİK TÜRKİYE'DE YAPILAN AKADEMİK ÇALIŞMALAR(LİTERATÜR TARAMASI ÖRNEĞİ)

Elif AVCI* - Faruk AYLAR**

ÖZET

Bu çalışmada hem günlük hayatımızda hem de kültürel hayatımızda önemli bir yeri olan somut olmayan kültürel miras alanı ile ilgili akademik çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda popüler ve tek tip, yaşam biçimlerinin etkisinin hızla yayıldığı ülkemizde özellikle genç kuşakların kendi öz ve milli kültürlerini tanımaları ve öğrenmelerinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle genç kuşakların tek ve ortak kültür karmaşası içerisinde yetişiyor olması, bu tip bir araştırmanın yapılmasının en önemli nedenidir. Ancak; bireylere somut olmayan kültürel mirasın geleneksel ve uluslar arası değerlerinin tanıtımından ve aktarımından önce somut olmayan kültürel miras ile ilgili ülkemizde ne kadar ve ne düzeyde akademik çalışma yapıldığı bilinmemektedir. Bu araştırmanın ana problemi de kültürel miras kavramının iskeletini meydana getiren somut olmayan unsurlar ve değerler ile ilgili literatürde yer alan çalışmaların durumunu, niteliğini, kapsama ve uygulama alanını ortaya koymaktır. Bu çalışmada insanlar tarafından son bir kaç yıl içerisinde farkedilmeye başlanan somut olmayan kültürel mirasa yönelik ayrıntılı ve nitelikli bir inceleme yapılmıştır. Bu doğrultuda literatür taramasından yeterli ve doğru verileri elde edebilmek için sayı olarak olabildiğince çok kaynağa ve ilgili alana dönük yeterli kaynağa ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunma Sözleşmesi esas alınarak çalışılmıştır. Özellikle halk kültürü, halk bilim, milli folklor alanında çalışma yapmış olan akademisyen ve yazarların eserleri araştırmacının literatürünü oluşturan kaynakların arasına girmiştir. Bu bağlamda; Prof. Dr. M. Öcal Oğuz'un uluslararası projeleri ve somut olmayan kültürel miras alanı ile ilgili hazırlanmış olduğu makaleleri temel alınmıştır. Bu temel kaynakların dışında Dr. Yaşar Kalafat'ın somut olmayan kültürün alt unsurları ve ülkemizde bu unsurların varlığını devam ettirebilmesi için yaşayan ve halen nesilden nesile aktarılan çeşitli örneklerini sunarak yazmış olduğu kitapları araştırmanın temel kaynakları arasında yer almıştır. Pınar Kasapoğlu Akyol, "Türkiye'nin Yaşayan İnsan Hazinesi Programı" ile ilgili çalışmasında hem güncel kamuoyu haberi sayılabilecek hem de diğer ülkeler ile kıyaslama yapabilme imkânı verecek nitelikte verdiği bilgiler ile literatürü zenginleştirmiştir. Türkiye'nin on yılda yaptığı tüm projeler ve faaliyetlerin birçoğunun kültür ve kültürel miras alanı ile ilgili olduğu görülmektedir.

Derinlemesine bir literatür taramasından sonra elde edilen veriler sistematik ve hiyerarşik bir şekilde analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin sonucunda somut olmayan kültürel mirasın öneminin her geçen gün arttığı görülmüştür. Literatür taramasında esas alınan çalışmalardan hareketle; belirli sonuçlara varılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Temel eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik teorik çalışmaların ve uygulama çalışmalarının yapılabileceği görülmüştür. Bu bağlamda somut olmayan kültürel miras kavramlarının ve unsurlarının yeni nesil tarafından ne kadar bilindiği araştırılmalıdır. Somut olmayan kültürel miras ile ilgili eğitim ve öğretim kademelerinin her basamağına yönelik, bireylere göre başarı testlerinin, uygulama ve farkındalık testlerinin hazırlanıp öğrencilere uygulanması gerekmektedir. Özellikle halen eğitim süreci içerisinde yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin kültürel farkındalıklarının bilinmesi önemlidir. Bireylerin somut olmayan kültürel miras alanında aktif deneyim kazanmasının önemi giderek artmaktadır. Çalışmalardan hareketle; Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda somut olmayan kültürel mirasını koruma ve geliştirme konusunda nasıl adım atması gerektiği konusunda da ufuk açıcı fikirler elde etmek mümkündür. Bundan sonraki süreçte devletlerin ve aydınların yönetsel,

* Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, elifavci6105@gmail.com

** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, farukaylar@gmail.com

bilimsel ve akademik nedenlerden dolayı somut olmayan kültürel miras ile ilgili belgelere, sözleşmelere, haberlere ve bilimsel çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyacakları beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Somut olmayan kültürel miras, literatür taraması

ACADEMIC STUDIES CARRIED OUT IN TURKEY TOWARDS NON- CONCRETE CULTURAL HERITAGE (LITERATURE SURVEY SAMPLE)

ABSTRACT

In this study , the academic studies were investigated towards not concrete cultural heritage which is very essential both for our cultural and daily lives. Related to the recent studies, the effect of the popular and single type of life style spreads out fast so it is important for the young generation to learn and know their national and original culture. The most important reason to carry out such a study is that the young generation grows up in a single and common environment. However, before teaching the international and traditional values of the non- concrete cultural heritage to the individuals, it is important to know how many or at what level academic studies were carried out in our country. The purpose of this study is to determine the quality, content and application field of the non concrete elements and the values that form the skeleton placed in the literature. In this study, a qualified and detailed investigation was carried out about non concrete cultural heritage that people started to aware in recent years. For the purpose it is aimed to reach as many as studies to obtain the true data.

The study was carried out based on the UNESCO's Non-concrete Culture Heritage Protection Agreement. Especially, the studies of the authors and academicians on folk culture were included in the reference of the researchers. In this context, Prof.Dr. M.Öcal Oguz's studies and projects on non concrete cultural heritage were taken into consideration. Apart from these fundamental studies, Dr. Yaşar Kalafat's books on non-cultural heritage which transfered to generation to generation The literature was enriched by adding the Pınar Kasapoğlu Akyol's studies on "Alive People Treasure in Turkey Program" that can be accepted as a comparative study with the other countries. It is seen that most of the studies and projects carried out in Turkey in the last decade is about culture and cultural heritage.

The obtained data from the detailed survey of the literature was analysed systematically. After the evaluation of the data, it is seen that the importance of the non-concrete cultural heritage gained importance day by day. Starting from the literature survey, some results were obtained and some suggestions were given related to the research. It was observed that some theoretical and applicational studies can be made towards the students attending to the secondary and high schools. In this context, , it is necessary to investigate how much is known about the non-concrete cultural heritage by the younger generation. It is essential to prepare and apply awareness and success tests to the students attending to every level about non- concrete cultural heritage. On the other hand, it is crucial to for the students attending to the education faculties to aware of the culture. It gains importance for the individuals to acquire active experience about non-concrete cultural heritage. Inspiring from the study, it is possible to give new ideas about the protection and the development of the non-concrete cultural heritage in Turkey in future. From now on, it is expected that the nations, and the scientists need some documents, agreements, news and academic studies on non-concrete cultural heritage because of administrative and academic reasons.

Key Words: Non-concrete cultural heritage, literature survey

1.GİRİŞ

20. Yüzyılın son çeyreklerinden itibaren dünyada en çok konuşulan konulardan birisi de sekülerleşme yani küreselleşme olmuştur. Ülkemiz de bu küreselleşmeden etkilenmiştir. Özellikle son yıllarda bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır. Bu dönüşüm içerisinde her milletin kendi öz kültürü, millî ve manevî değerleri korumak istemiştir. İnsanların kültürümüzün önemli bir unsuru olan folklorik yapıya olan ihtiyacı ve öğrenme isteği artmaktadır. Özellikle son yıllarda somut olmayan kültürel miras ile ilgili hem Unesco'nun çalışmaları ile hem de ülkemizdeki akademisyenlerin yaptığı çalışmalar ön plana çıkmıştır.

Kültür en genel ve en bilinen anlamı ile bir milletin tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin olarak da ifade edilmektedir. (www.tdk.gov.tr) Kültürel miras veya kültür mirası daha önceki kuşaklar tarafından oluşturulmuş ve evrensel değerlere sahip olduğuna inanılan eserlere verilen genel bir isimdir. (www.tr.wikipedia.org) Somut olmayan kültürel miras “yaşayan miras” olarak da adlandırılır. Kavram olarak, topluluklar tarafından kuşaktan kuşağa aktarılan uygulamaları, temsilleri, ifadeleri, bilgiyi ve becerileri içermektedir. 2003 yılında imzalanan Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi bu süreçte ve bu koruma düşüncesi içinde hazırlanmıştır. Konuyla ilgili belgeler 23.03.2006 tarihinde Unesco Genel Müdürlüğü'ne verilmiş ve böylece Türkiye'nin sözleşmeye taraf olma süreci tamamlanmıştır. Korunması gerektiği fikrini bir karşı görüş olarak ortaya çıkarmış, bu sayede folklorun korunması kabul gören bir düşünce olarak UNESCO belgelerinde 1973 yılından itibaren tartışılmaya başlanmıştır.(Oğuz, 2008) Somut Olmayan Kültürel Miras Komitesinin Başkanı Prof. Dr. Öcal Oğuz tarafından temsil edilmiştir. Günümüzde karşılaştığımız küreselleşme kavramı ile bu kavramın giyim kuşam ve moda üzerindeki etkileri, popüler kültürün bir simgesi ve kendine has dili olan blucin örneği ile irdelemeye çalışılmıştır. (Akyol,2010) Türklük ve Türk kültürü ile ilgili, sözlü ve yazılı kültür verileri de incelenerek, Türk halk kültürü arasında bağ kurulmuştur.(Kalafat, 2011)Araştırma kapsamında incelenen tüm çalışmalar belirli kategorilere göre incelenmiştir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, somut olmayan kültürel miras kavramının ülkemizde nasıl ele alındığını ortaya koymak, somut olmayan kültürel mirasa yönelik ülkemizde yapılan çalışmaları ortaya koymak ve Somut olmayan kültürel miras unsurlarının uygulanmasına yönelik akademik çalışmaları incelemek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Çalışmanın Önemi

Somut olmayan kültürel miras olgusunun ülkemizde nasıl algılandığının ve bu alanda son yıllarda yapılan çalışmaların incelenmesi bu alan açısından oldukça önemli görülmüştür.

1.3. İncelenen Çalışmaların Tasnifi

Somut olmayan kültürel miras ile ilgili çalışmaları her biri temel kavramı ayrı bir yönden ele aldığı ve incelediği için; çalışmalar temel olarak üç ana başlıkta incelenmiştir: Somut olmayan kültürel miras kavramına yönelik çalışmalar, somut olmayan kültürel miras unsurlarına yönelik çalışmalar, öğretim programlarına yönelik çalışmalar ayrı ayrı başlıklarda incelenmiştir

2. YÖNTEM

Bu araştırmada bilimsel araştırmalara çok sık kullanılan bir teknik olan literatür taraması tekniği kullanılmıştır. Literatür taraması bir araştırma konusu ile ilgili kuramsal temelleri, daha önceden yapılmış olan araştırmaların incelenmesidir. Somut olmayan mirasın ülkemizde hangi yönlerle ele alındığı ve bu alanda ne tür çalışmalar yapıldığını ortaya koymak için böyle bir yöntem seçilmiştir.

Çalışmaların 2010 yılından sonra yapılmış olması(zaman açısından sınırlılık),çalışmaların konu ve kapsam olarak somut olmayan kültürel miras ve unsurları ile ilgili olması(konu açısından sınırlılık),çalışmaların ülkemizde yapılmış olması(mekân açısından sınırlılık) bu çalışmanın temel sınırlılıklarıdır.

2.1.Somut Olmayan Kültürel Miras Kavramına Yönelik Çalışmalar

Bu alanda yapılan çalışmalar somut olmayan kültürel miras kavramını, olgusunu açıklamaya yönelik çalışmalardır. Türkiye’de üzerinde en fazla durulan, karıştırılan veya polemik konusu yapılan “somut olmayan” ifadesinin karşılığının “soyut” olduğu, bu nedenle de “**intangible cultural heritage**” veya “**patrimoine culturel immatériel**” terimlerini Türkçeye “soyut kültürel miras” olarak çevirmek gerektiğidir. Somut olmayan kültürel miras ile ilgili kavran karmaşası çözülmeye çalışılmıştır. Bu alanda Prof. Dr. Öcal Oğuz’un çalışmaları öne çıkmıştır. Somut kültürel mirasın maddî, somut olmayan kültürel mirasın ise, manevî öğelerden oluştuğunu savunan bir görüş uzun zaman devam etmiştir. Bu konuda yapılan tartışmaların sonunda somut olmayan kültürel mirasın hem maddî hem de manevî değerleri içinde barındıran kültürel öğeler bütünü olduğu kanısına varılmıştır. Öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu metaforlar incelendiğinde kültürel mirasa ilişkin olarak en sık ifade edilen metaforların tarih ve dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır.(Ay ve Fidan, 2013)Bu kategoriler verilen önem açısından değerlendirilmiş ve kültürel miras (%25,75) kategorisi öne çıkmıştır. Bir ülkeye, ulusa veya topluma millî kimlik duygusu veren kültürel mirasların korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması düşüncesi, küresel bir uygulama olarak bütün eğitim sistemlerinde yerini almaktadır(Oğuz,2009)

2.2.Öğretim Programlarına Yönelik Çalışmalar

Bu alanda, öğretim programlarında somut olmayan kültürel miras öğeleri ile etkinlik ve kazanımları analiz edilmeye çalışılmıştır. Somut olmayan kültürel mirasla ilişkili kazanımların toplam kazanıma oranına bakıldığında kazanımların %20’sinin somut olmayan kültürel mirasla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretim programında etkinlik sayısı en fazla 7.sınıftadır.11 tane etkinlik kültürel miras ile bağlantılıdır. Somut olmayan kültürel mirasa ilişkin en fazla etkinlik örneğine İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. SOKÜM ve Örgün Eğitim: Halk Kültürü Dersi Deneyimi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’de önemli bir ilk olan halk kültürü dersinin hazırlık aşamaları, içeriği ve uygulama alanı, ders aracılığıyla yapılacaklar ele alınmıştır.

2.3 Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarına Yönelik Çalışmalar

Bu alanda somut olmayan kültürel miras listesinde yer alan ve listeye girmeye aday olan unsurlar ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Öcal Oğuz bir çalışmasında artık çocuk oyunlarının filmlerde dahi yer almadığını ortaya koymuştur. Araştırmalar, öğrencilerin Karagöz ve Hacivat’ı tanımadıkları, velilerin bu kahramanların sadece adlarını duyduğunu ortaya koymuştur. Şivlilik geleneği gibi unutulmaya yüz tutmuş değerler araştırılmıştır. Türk kültürünün önemli şahsiyetlerinin eserlerinde somut olmayan kültürel miras unsurları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Özellikle halk bilimcilerin halk inançları, halk tıbbı ve halk folkloru ile ilgili çalışmaları bu alanda öne çıkmıştır. Pınar Kasapoğlu Akyol, Günümüzde karşılaştığımız küreselleşme kavramı ile bu kavramın giyim kuşam ve moda

üzerindeki etkileri, popüler kültürün bir simgesi ve kendine has dili olan blucin örneği ile irdelemeye çalışmıştır. Pınar Kasapoğlu Akyol, “Türkiye’nin Yaşayan İnsan Hazinesi Programı” başlıklı yazısında Yaşayan İnsan Hazinesi sistemini irdelemektedir. Zamanla bu anlam geçerliliğini yitirmiş, blucin ve blucin kumaşından üretilen tüm materyaller yaş, cinsiyet, sınıf ayrımı olmaksızın dünyanın dört bir yanında herkes tarafından kullanılır hale gelmiştir. (Akyol, 2010).

Mevlana ve Mevleviliğin Klasik Türk Müziği ile ilgili kurum ve kuruluşların varlığı ve devamlılığı ile ilgili etki ve katkısı böyle iken şehrin ve yörenin yerel müziğinde de bazı etkileri incelenmiştir.(Özdek,2013) Türk kültüründe değirmen ile ilgili türkülerin birbirleriyle ilişkisi irdelenmiştir.(2012)

Erzurum’da düğünlerde uygulanan “elma atma töreninin, anlatmak istediğiyle uygulayıcıların anlamak istediği arasındaki benzerliği ya da ayrılığı belirlemektir.(Üstünova,2011)

3. BULGULAR

Somut olmayan kültürel miras ile ilgili yapılan çalışma sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılan gençlik ve kültür kongreleri bu alanda yapılan çalışmaların sayısını artırmıştır. Türkiye’nin, Bulgaristan ve Romanya ile Geleneksel Ortak Mutfak Kültürü Projesi (2012), Türkiye ve Kazakistan Müzik Projesi gibi projeler ile ortak iş yapma ve ortak kültürünün güçlendirildiği görülmüştür. Kültürümüzde türkülerin yerini ortaya koyan ulusal sempozyumlar (Sivas,2011) ile gençlik ve kültürel mirasımız adıyla uluslararası bir kongre düzenlenmiştir.(Samsun,2014) Ülkemizin belirli şehirlerinde kültürümüz ile ilgili kongre ve sempozyumlarda somut olmayan kültürel mirasımızın çeşitli unsurları ile ilgili sunumlar yapılmaktadır. Balkanlardaki Niş vilayeti ile ilgili tarihe tanıklık eden insanların yaktıkları türküler sözlü tarih bağlamında değerlendirilmiştir. (Fidan,2012)

4. SONUÇ

Özellikle sosyal bilgiler dersinin, kültür ve kültürel miras kavramlarının uygulamalı olarak işlenebileceği derslerden birisi olduğu görülmüştür. İlköğretim düzeyinde öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaktadır. Toplumun kültürel miras konusunda da farkındalık duygusunun geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Kültürel ifade çeşitliliğinin korunması, somut olmayan kültürel mirasın yaşatılmasına bağlıdır. Kültür tartışmalarında somut olmayan kültürel mirasın önemli birer uluslararası enstrüman rolünü üstlendiği görülmüştür.

5. ÖNERİLER

Özellikle temel eğitimde müze eğitimlerine, sergi, gezi gözlem yolu ile eğitimlere ağırlık verilmelidir. Müzeler kültür varlıklarını yaşatan birer uygulama laboratuvarı haline getirilebilmeli.(somut olmayan kültürel miras müzesi gibi)Yaşayan insan hazineleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Belgeseller ve filmler sınıflarda izletilebilir. Az bilinen somut olmayan kültürel miras unsurları öne çıkarılmalı, bu unsurlarla ilgili çalışmalar yapılabilir. Özellikle öğretmen adaylarının somut olmayan kültürel mirası ne kadar tanıdıklarını öğrenmek için farkındalık testleri geliştirilebilir. Ayrıca, öğrencilerin somut olmayan kültürel mirası tanımaları ve yaşatabilmeleri için Türk kültürünün önemli zamanları ve mekânları(millî ve dinî bayramlar) ile ilgili araştırmalar yapılabilir

KAYNAKÇA

Akyol,P.(2010). Küreselleşen moda bağlamında blucin kültürü üzerine bir araştırma, millî folklor dergisi, 2010, yıl 22, sayı 86.

AY, T. ve Fidan, N.(2013).Öğretmen adaylarının “kültürel miras” kavramına ilişkin metaforları, Turkish Studies dergisi , sayı 8/12 ,yıl 2013.

Fidan, s.(2011). Sözlü kültür- sözlü tarih ilişkisi bağlamında niş türküleri, Turkish studies dergisi sayı 6/4 yıl 2011.

Oğuz, Ö.(2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel İfade çeşitliliği, millî folklor Dergisi, yıl 21, sayı 82.

Oğuz,Ö.(2008). “SOKÜM’ün Korunmasına Giden Yolda 1989 Tavsiye Kararı”, Millî Folklor, Sayı 80.

Oğuz,Ö.(2013).Terim olarak somut olmayan kültürel miras millî Folklor Dergisi, Yıl 2013, Sayı 100.

Özdek, A.(2013.)Konya türkü metinlerinde Mevlevilik üzerine bir araştırma, rast müzikoloji dergisi

Uluslararası müzikoloji dergisi,2013

Kalafat, Y. (2011). Türk kültürlü halklarda Orta Asya’dan Orta Doğu’ya inanç göçü, Berikan yayınevi,1.baskı, 2011,Ankara.

Mirzaoğlu, g.(2012).Türk halk türkülerinde değirmen motifi ve değirmenci türküleri, Türkbilig, sayı 2, yıl 2012.

Üstünova, K.(2011).Erzurum düğünlerinde ‘elma atma’ geleneği, millî folklor dergisi, 23, sayı 90.yıl 2011.

http://unesco.org.tr/dokumanlar/somut_olmayan_km/sss.pdf (15.02.2015 tarihinde edinilmiştir.)

<http://www.unesco.org.tr/?page=11:129:5:turkce>(15.02.2015 tarihinde edinilmiştir.)

http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/somut_olmayan_km/sokum_korunmasi.pdf (15.02.2015 tarihinde edinilmiştir.)

http://bahadir.yolasite.com/resources/12.hafta2_IMGK207.pdf (15.02.2015 tarihinde edinilmiştir.)

HAYAT BİLGİSİ DERSLERİNDE KULLANILAN METİNLERE YÖNELİK “OKURDOSTU” METİN DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Gürbüz OCAK¹ - Berrak KOCAMAN²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan metinleri değerlendirmede kullanılabilecek “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği” geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili literatürden yola çıkarak 7 boyuttan oluşan (metin düzenleme, zaman kullanımı, bağdaşıklık/tutarlık, ipucu verme, kavramsal yoğunluk, açıklama, söylem) rubriğe, okuyucu düzeyi göz önünde bulundurularak 2 boyut (bilgilendirme, resimlendirme) daha eklenmiştir. Birlikte ele alınan tutarlılık ve bağdaşıklık boyutları farklı boyutlar olarak düşünülerek ayrı boyut haline getirilmiştir. Böylelikle rubrik 10 boyuttan oluşmuştur. Her bir boyut için düzeye uygun tanımlamalar oluşturulmuştur. Analitik türünde oluşturulan rubriğin nitelik derecesi 1-4 arası puanlanabilecek biçimde düzenlenmiştir. Çalışma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi (içerik analizi) kapsamında 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından rastgele seçilen 10 adet metin incelenmiştir. İkinci aşamada okur dostu metin değerlendirme rubriği geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Rubriğin kapsam geçerliği uzman kişilerin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ayrıca rubriğin geçerliği dil, içerik, yapı ve ölçüt yönlerinin incelenmesiyle sağlanmıştır. Güvenirlik hesaplamaları için Ağırlıklı Kappa Katsayısına bakılmıştır. Buna göre rubriğin Ağırlıklı Kappa Katsayısı, metin düzenleme boyutunda, ,865; zaman kullanımı boyutunda, ,737; bağdaşıklık boyutunda ,615; tutarlık boyutunda ,737; ipucu verme boyutunda ,737; kavramsal yoğunluk boyutunda ,800; açıklama boyutunda ,688; söylem boyutunda ,783; resimlendirme boyutunda 1; bilgilendirme boyutunda 1” olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar geliştirilen Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği'nin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Geliştirilen bu rubrik özellikle sınıf ortamlarında kullanılan metinlerin okur dostu niteliğini değerlendirmede alternatif bir araç olabilir.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi Dersi, Rubrik, Metin, Okur Dostu Metin

AN EFFORT TO DEVELOP “READER FRIENDLY TEXT EVALUATION RUBRIC” ON TEXT USED IN SOCIAL STUDIES LESSON

The aim of this study is to develop “Reader Friendly Text Evaluation Rubric” that is used in order to evaluate the texts in Social Studies Lesson. Two dimensions (informing, illustration) have been added to the rubric that consists of seven dimensions (text editing, time use, coherency, consistency, giving clue, conceptual density, description, and discourse) considering the readers’ level and a separate dimension has been created by taking coherency and consistency together. So the rubric consists of 10 dimensions. Quality level of rubric in analytical form has regulated between 1 and 4. The study has been conducted in two stages. In the first stage, 10 texts have been analyzed in the book of 3rd grade social studies lesson with in the scope of text editing in qualitative research methods. In the second stage, the analysis of validity and reliability of text evaluation rubric for readers have been conducted. The validity of rubric has been provided by taking the opinions of experts. Moreover, the validity has included language, context, and structure and criterion ways Weighted Kappa Coefficient has been used for reliability calculations. According to this; Weighted Kappa Coefficient has been found as ,865 for text editing; ,737 for time use; ,615 for coherency; ,737 for consistency; ,737 for giving clue; 800 for conceptual density; ,688 for description; ,783 for discourse; 1 for illustration and 1 for informing. These results show that “Text Evaluation Rubric for Readers” is reliable and valid. Such a rubric can be considered as a tool in order to evaluate the quality of texts in classes.

Keywords: Social studies lesson, rubric, text, friendly text

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gurbuzocak@gmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, berrak.kocaman4@gmail.com

1. GİRİŞ

İlköğretimin temel amaçlarından biri öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Okullarda bu amacı gerçekleştirebilmek için öğrencilere uygun ortamlar sunulmaya çalışılır. Bu ortamlardan en önemlilerinden birisi de Hayat Bilgisi dersidir. Hayat bilgisi dersleri çocukları yaşamın içine dâhil etmekte ve çevre ile etkileşim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Hayat bilgisi dersi, çocukların yaşadıkları çevreyi tanımalarını ve tanıdıkları bu çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Böylece Hayat Bilgisi dersleri, çocuğun iyi bir vatandaş olabilmesi için gerekli eğitimsel ortamın hazırlanması ve bu yönleriyle de çocuğun kişisel, kültürel ve sosyal yönden gelişmesine yardımcı olmaktadır (Güngördü, 2001, s. 1). Hayat Bilgisi dersi, bu işlevlerini yerine getirirken birçok materyallerden yararlanır. Bu materyallerin en etkili olanlarından biri ders kitabıdır.

Ders kitabı, eğitim öğretim programındaki hedeflenen amaçlara kısa yoldan ve kısa zamanda ulaşmaya yardım eder. Amaca uygun olarak hazırlanmış bir ders kitabı öğretmene kılavuzluk eder ve öğrencilerin öğrenmelerini etkili bir şekilde takip etmelerine yardımcı olur (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001, s. 83). Ders kitaplarında konular; öğrencilerin gelişim özellikleri ve seviyeleri göz önünde bulundurularak, dilin yalın ve anlaşılabilir kullanımıyla işlenir (MEB, 2012). Bu süreçte, kazandırılması istenen amaçlar ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla verilmektedir.

Metin kelimesinin kökeni incelendiğinde Latince “texerei textus, textum” dokumak, dokuma, örgü anlamlarına geldiği görülmektedir (Yılmaz, 2010, s. 2). Günay (2003, s. 46) metni, mantıksal, anlamsal ve dil bilgisel olarak bağlantılı bir bütünlük ve bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir yapı olarak tanımlarken, Keçik ve Uzun (2003, s. 11) metin kavramına biraz daha farklı bir boyuttan yaklaşarak metni belirli bir bildirişim bağlamında sözlü ya da yazılı olarak bir dil dizgesi bütünü şeklinde tanımlamışlardır. Aksan (1982, s. 205) metni, sonlu sayıda tümcenin bağdaşık dizisi olarak ele almıştır. Metin oluştururken bazı kurallar dikkate alınması gerekmektedir. Metni çalışma konusu olarak ele alan metin dilbilim, metin oluşturmanın genel şartlarını, kurallarını açıklar bunların metnin anlaşılması için taşıdığı önemi belirtir (Şenöz, 2005, s. 22-23).

Ders kitaplarındaki metinler, dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirerek öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştiren, hayal dünyalarını zenginleştiren, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunan ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıran nitelikte olmalı ve Türkçenin dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden, anlatım zenginliklerini, güzelliklerini yansıtan eserlerden, seçilmelidir (MEB, 2006). Aynı zamanda Hayat Bilgisi ders kazanımları, en etkili materyallerden olan ders kitapları aracılığı ile aktarılırken araç olarak metinler kullanılmaktadır. Bu seçimler yapılırken bazı ölçütleri göz önünde bulundurmak gerekir.

Beaugrande ve Dressler, metin olmanın belirli ölçütlerini; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgesellik, durumsallık, metinlerarası ilişki olarak belirtir (Keçik ve Uzun 2003, s. 11). Metinlerde bu ölçütler bütünsel olarak göz önüne alındığında, okuyucuya verilmek istenen kazanım amacına ulaşacaktır. Okuyucu ise bu ölçütlere göre kurgulanmış metinlerle okuduğunu anlamlandırabilecektir. Bu anlamda Dreher ve Singer (1983) metinlerin istenen özelliklere uygunluğunun değerlendirilmesine yönelik “okur dostu metin (friendly texts)” ölçütlerini oluşturmuşlardır. Bu ölçütler; metin düzenleme (text organization), zamansallığı sağlama yolları (ways to measure time signaling), ipucu verme, söylem tutarlılığı (discourse consistency), bağdaşıklık (cohesion), açıklama (explication), kavramsal yoğunluk (conceptual density), metindeki adların açıklanması (names into words), üst söylem (meta discourse), eğitim-öğretim araçlarıdır (instructional devices). Bu ölçütler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Metinlerarasılık: Metinlerarasılık kavramını ilk kullanan bilim adamlarından birisi olan Fransız edebiyat kuramcısı Kristeva'ya göre, “Her metin bir alıntılar mozaiği gibi oluşur, her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür” (akt. Aktulum, 2000, s. 40-41). Metinlerarasılık, okurun belleğindeki farklı metinlerle kurulan ilişkidir (Aktulum, 2000, s. 41).

Zaman Kullanımı: Olayların sırası zaman içinde çizgisel bir doğrultuda ilerler. Orijinal anlamsal yorumlamada birbirini izleyen olaylar değiştirilmeksizin olayların sırası değiştirilemez.” (Riessman, 1993, s. 17).

Tutarlık: “Tutarlılık olgusu, bir yandan yüzey metne ilişkin ardıl tümceler arası ilişkiye işaret eden yerel tutarlılık (bağdaşıklık); diğer yandan da okurca bir metnin konusal/mantıksal bütünlük taşımasına işaret eden, derin metne özgü bütüncül tutarlılık kavramlarının bir birleşimi olarak düşünülebilir” (Ülper, 2011). Tutarlılık, metin oluşturabilme özelliği bakımından metin parçaları arasında mantıksal düzen ve bağlantıya dayanır. Bunun için ise bağdaşıklıkta ihtiyaç duyar. Bu bağlamda metin parçaları arasında dilbilgisel ilişkilerin bulunmasının gerekliliği açıktır (Aksan 1999, s. 150). Tutarlık, metindeki dilsel unsurların belli bir düşünceye ulaşmak için okuyucuya ipucu vermesidir (Beaugrande ve Dressler, 1983, s. 7)

Bağdaşıklık: Metindeki kelime ve cümlelerin ard arda birbirlerine bağlanma durumlarını ele alır. Bağdaşıklık, yüzeysel olarak metnin yapısındaki dil bilgilisel ilişkilerin bağlantılarıdır. Dilsel birimlerin derin yapıları arasında bulunan ilişkiye bağdaşıklık denir (Kılıç 2002, s. 115). Sözcüklerin cümleleri, cümlelerin metni oluşturmak için birbirlerine dilbilgisel kurullarla bağlanmalarıdır (Akbayır, 2007, s. 13). Bağdaşıklık, söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye ilişkin olarak yapıldığı durumları ifade eder (Coşkun 2005, s. 45).

İpucu Verme: Metin yazarının seçtiği her sözcük, okurun metni anlamlandırması aşamasında belirli bir etkiye sahiptir. Metin içerisindeki sözcükler, mümkün olduğunca anlam kurmayı kolaylaştıracak yapıda olmalı ve dilin sentaktik yapısına uygun biçimde düzenlenmelidir. Metinde yer alan başlık, alt başlıklar, ana tümceler, sonuç olarak, bu nedenle,-dığı için gibi öbek yapılar okuru, metnin ana düşüncesine ulaştıracak ipuçlarıdır. Bu tür ipuçları, alan yazında bağlayıcılar (*connectors*) ya da bağlantı öğeleri (*connective devices*) olarak ele alınmaktadır. Bu tür bağlayıcılar, metin içerisinde yanlış kullanıldığında ya da metin içerisinde çok yoğun kullanılırsa metni anlamada güçlükler yaşanabilir (Haberlandt, 1982).

Kavramsal Yoğunluk: Okur dostu metinlerde kavramların sırasıyla ve birbiriyle ilişkili biçimde betimlenip somutlaştırılması önemlidir. Ayrıca metindeki ana noktayı kaybetmeye neden olabilecek yoğunluktaki farklı kavramların bir biri ardına sıralanmasının da anlamayı güçleştirdiği görülmektedir.

Açıklama: Okurun dünya gerçekliği hakkında bilgi veren ve aynı zamanda metnin okura sunduğu bilgiye ilişkin olarak doğru çıkarsamalarda bulunabilmesine yardımcı olan her türlü dilsel öğeye metnin içinde yer verilmelidir (Güneş vd. 2014).

Söylem: Okur dostu metin yazarı olabilmenin temelinde okurun dünyasına ulaşabilme, yaratıcı, etkileyici ve kendine özgü bir söyleminin olması gibi bileşenlerin bir arada olması gereklidir. Okurun metni içselleştirebilmesi için yazarın içeriksel ve biçimsel olarak özgün bir yapıya sahip olması gerekir. Metin içerisinde ayırt edici, okurla iletişim kurma yetisi olmayan bir dil söz var ise, metnin özgün bir biçim taşıyorsa, metnin söyleminin zayıf olduğuna yönelik bir kanaat oluşabilmektedir (Güneş vd. 2014).

Bilgilendiricilik: Bir metnin okuyucunun/dinleyicinin ilgisini çekebilmesi için okuyucu ve dinleyici için eski ve yeni bilgileri birlikte sunması gerekir (Mert, 2011). Bir metnin okuyucunun ilgisini çekebilmesi için, dinleyici ve okuyucuya yeni ve eski bilgileri harmanlayarak dengeli bir biçimde verebilmesi gerekir (Göçer, 2010, s. 266).

Rubrik, öğrenme sürecinde değerlendirmeyi yapanlar tarafından, öğrenmeyi desteklemek amacıyla geliştirilen puanlama ölçekleridir (Moskal, 2000, s.1). Rubrikler, hem öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen bir öğretim/öğrenme aracı, hem de öğrencilerin öğrenme ürünlerini/performanslarını nitelik bakımından dereceli olarak değerlendirmek için kullanılan bir puanlama rehberi işlevi görmektedir (Tuncel, 2011). Rubrik, genelde belirli bir araştırma için kullanılan; mükemmelden zayıfa derecelendirilerek kalitenin düzeyini açıklayarak geribildirim veren bir iki sayfalık dokümandır (Andrade, 2000).

Bu boyutlar doğrultusunda metin değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Bu değerlendirme çalışmalarında en sık kullanılan araç rubriklerdir. Rubrikler, çözümleyici (analytic rubric) ve bütüncül

rubrikler olarak iki çeşide ayrılır. Analitik rubrik, ölçülecek performansı oluşturan özellikleri alt boyutlarına ayırarak farklı performans düzeyleri için tanımlar yapılarak geliştirilir. Bütüncül rubrik (holistic rubric) ise ölçülecek niteliği farklı boyutlara ayırmadan tek bir hüküm üzerine puan verilerek değerlendirme yapmaktadır (Moskal, 2000). Çözümsel rubrikler, performans özelliklerini alt boyutlara ayırarak yapılandırıldığından çok zaman alabilir. Bunun yanı sıra güvenilirliği yüksektir ve nitel değerlendirmeyi içerir. Öğrenciler, bütünselci rubrikte kullanılmayan bireysel puanlama ölçütlerinin her birine yansıyan performansları üzerine belirli bir geri bildirim almaktadırlar. Bu şekilde belirli bir öğrenci etkinliği ve farkındalığının bir profilini oluşturmak mümkün olmaktadır (Mertler, 2001, s. 2).

1.1. Amaç ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan metinlerin okur dostu niteliklerini belirlemek için okur dostu metin değerlendirme rubriği geliştirmektir.

Çalışma kapsamında elde edilen verileri derleme işlemi iki temel adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda çalışmada kullanılan metinler “Okur Dostu Metin Rubriği” ölçütlerine analize tabi tutulmuştur. Bu yöntem nitel araştırma yöntemlerinde doküman analizi olarak tanımlanmaktadır. Doküman analizi, Yıldırım ve Şimşek (2005, s. 187) tarafından “araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında yazılı materyallerin analizi”dir şeklinde açıklanmıştır. İkinci adımda, doküman analizinden alınan sonuçlar sayısallaştırılıp uygun istatistiksel işlemle güvenilirlik yapılarak metinler değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılması nedeniyle karma araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın evreni İlköğretim Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinler olarak belirlenmiştir. Evrene bağlı olarak örnekleme ise, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı MEB tarafından yayınlanan ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki rastgele seçilen 10 metin oluşturmaktadır.

1.2. Veri Toplama ve Analizi Süreci

Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde ilk aşamada Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından oluşturulan “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği” temel alınmıştır. Ardından alan yazınındaki bilgilerden yararlanılarak bu rubrik yeniden düzenlenmiştir.

1.2.1. Rubriğin Geliştirilmesi

Çalışmada kullanılacak rubrik, Andrade (1997)’nin rubrik geliştirme için belirlediği işlem basamakları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu basamaklarda yapılan işlemler şu şekilde açıklanabilir:

Örneklerin Geliştirilmesi: Literatür taraması yapılarak, metin değerlendirme çalışmalarının yapıldığı birçok araştırma incelenmiştir. Bu örnek çalışmalar incelenerek oluşturulacak rubrik ve ölçütler hakkında fikir sahibi olunmuştur.

Ölçütlerin Listelenmesi: Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından oluşturulan “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği” temel alınmıştır. Rubriğe bazı düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları birbiriyle ilişkili fakat birbirinden farklı kavramlardır. Bağdaşıklık, metin parçaları arasındaki dilbilgisel ilişkilere dayanır. Tutarlılık ise metin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır (Coşkun, 2005). Rubrikte bağdaşıklık ve tutarlılık farklı boyutlar olarak düşünülerek birbirinden bağımsız olarak değerlendirmeye alınmıştır. Hayat Bilgisi kazanımlarının, metinlerde eski ve yeni bilgilerle bağlantı kurularak verilmesi gerektiği düşünüldüğünden, rubriğe “bilgilendiricilik” boyutu eklenmiştir. Yapılan çalışmalarda metinlerde kullanılan resimlendirmelerin okuduğunu anlamaya olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Levie and Lentz, 1982; Mayer, 1982, Mayer and Anderson, 1991; Mayer and Anderson, 1992; Ann Willett, 2006; Ateş, 2006; Kocaman 2012). Bu nedenle sınıf düzeyi göz önüne alındığında 3. Sınıf yaş düzeyindeki çocuklar için rubriğe okur dostu niteliği artıracağı düşünülen resimlendirme ölçütü eklenmiştir.

Sonuç olarak Dreher ve Singer (1989) tarafından açıklanan okur dostu metinlerde bulunması gereken; metin düzenleme, zaman kullanımı, tutarlılık, bağdaşıklık, ipucu verme, kavramsal yoğunluk, açıklama boyutlarına, bilgilendirme ve resimlendirme boyutları eklenerek toplam 10 boyut oluşturulmuştur. Bu boyutların her biri için düzeylere göre tanımlamalar yapılmıştır.

Nitelik derecelerinin ifadesi: Rubriğin nitelik derecesi 1-4 arası puanlanabilecek biçimde düzenlenmiştir.

Örnekler Üzerinde Uygulama: Oluşturulan rubrik, uygulanabilirliği tespit amaçlı, rastgele seçilen 1 metin ile değerlendirilmiştir. Rubriğin kullanışlı olduğu görülerek, diğer 8 metin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bireysel ve Grupla Değerlendirmenin Kullanılması: Hayat bilgisi ders kitabındaki metinler, iki eş gözlemci tarafından birbirlerinden bağımsız olarak puanlandırılmıştır. Toplam 10 metin rubrikteki 10 boyutla değerlendirilmiştir.

Gözden Geçirme: Geliştirilen rubrik gözlemciler tarafından tekrar gözden geçirilerek metinlerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bu çalışma, ilkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki metinlerin “okur dostu” niteliğini ölçmekle sınırlandırılmıştır; bu sebeple “metin adları” başlığı rubriğe alınmamıştır.

1.3. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Rubrik hazırlama aşamasında, rubriğin doğası, yapısı, özellikleri dikkatli bir biçimde ele alınmalı ve sonradan oluşturulan ve çalışmalarda kullanılacak olan rubriklerin geçerlik ve güvenilirlikleri çok dikkatli bir biçimde test edilmelidir. (Kan, 2007, s. 143). Rubrikler için güvenilirlik, değerlendirme kapsamına alınan her bir öğrenciye ait sınavın, ödevin veya performansın farklı kişiler tarafından farklı zamanlarda değerlendirildiğinde bile yine aynı puanı almasıdır. (Tuncel, 2011, s. 222). Rubriklerde güvenirliliğin sağlanmasında temel yaklaşım olarak puanlayıcılar arası uyum önem kazanmaktadır (Moskal ve Leydens, 2000).

Yapılan araştırmada rubriğin güvenirlilik düzeyini tespit etmek için metinler iki bağımsız puanlayıcı tarafından puanlandırılmıştır. Puanlama sonuçları sonrasında Ağırlıklı Kappa (Weighted Kappa) analizleri yapılarak rubriğe ait güvenirlilik sonuçları elde edilmiştir.

Ağırlıklı Kappa, kategoriler arasında nisbi farklılıkları gösteren ağırlıkların kullanılması suretiyle hesaplanan basit Kappanın genelleştirilmiş bir şeklidir. Bilim adamı kesein puanını geçti-kaldı gibi iki derece yerine ikiden fazla kategoriye sıralı ölçek niteliğine dönüştürüp üç veya daha fazla dereceye göre belirlemişse ağırlıklı Kappa yönteminden yararlanır (Hripcsak, 2003, akt. Şencan, 2005, s. 487). Kappa katsayısından elde edilen sonuçlar doğrultusunda Şencan (2005, s. 485)'in. “Zayıf uyuşma =< ,20; Kabul edilebilir uyuşma= ,20-40; Orta Derecede uyuşma= ,40-,60; İyi uyuşma=,60-,80; Çok iyi uyuşma= ,80-1,00” olarak belirttiği puan aralıklarına göre değerlendirme yapılmıştır.

Rubriklerde geçerlik çalışmalarında en sık kullanılan yöntemlerin başında “içerik, yapısalılık, dışsal geçerlik, genellenebilirlik, dolaylılık ” gelmektedir. Bunlar seçici olarak ele alınabilir (Jonsson ve Svingby, 2007). Moskal ve Leydens (2000) rubrikte geçerlik çalışmalarında içerik, yapı ve ölçüt yönlerini şu şekilde açıklar: İçerik, içerik alanına ait bilgilerin değerlendirme aracına yansımalarıdır. Yapı, değerlendirme ölçütlerinin yapıyla ilgililik durumudur. Ölçüt; puanlama ölçütlerinin, ilgili ölçülecek özelliğin ya da gelecekteki başarının yönlerini nasıl yansıttığıdır. Çalışmada geliştirilen rubrik için geçerlik çalışması, içerik, yapı ve ölçüt yönleriyle yapılmıştır. Bu amaçla sınıf öğretmenliğinde ve Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi almış 6 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği”nin son şekli verilmiştir.

2. BULGULAR

Değerlendirme kapsamına alınan 10 adet metne örnek teşkil edebilmesi amacıyla 1 adet metin örnek olarak detaylı olarak “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğine” göre değerlendirilmiştir. İleriki aşamada rubriğin geliştirilmesine yönelik olarak elde edilen güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar detaylandırılmıştır.

Tablo 1: Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğinin Boyutlarına Göre Ağırlıklı Kappa Katsayısı Sonuçları

	Metin Düzenleme	Zaman Kullanımı	Tutarlılık	İpucu Verme	Kavramsal Yoğunluk	Açıklama	Söylem	Bilgilendirme	Resimlendirme	Bağdaşıklık
Ağırlıklı Kappa Değeri	,865	,783	,737	,737	,800	,688	,783	1	1	,615
Metin Sayısı	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

,01 düzeyinde anlamlıdır.

Çalışma kapsamında elde edilen, puanlayıcılar arasında uyumun test edilmesine yönelik Ağırlıklı Kappa Katsayısından elde edilen güvenilirlik sonuçları tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de elde edilen veriler değerlendirildiğinde; en yüksek uyuma oranı, 1 ile bilgilendirme ve resimlendirme boyutlarında saptanmıştır. Arkasından Metin düzenleme boyutunda, 865, Kavramsal Yoğunluk boyutunda ,800, Söylem boyutunda ,783, Zaman kullanımı boyutunda ,783, Tutarlılık boyutunda ,737 ve en düşük değer ise ,688 ile Açıklama boyutunda hesaplanmıştır. Sonuçlar ,01 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen veriler Şencan (2005)’in belirttiği üzere; bilgilendirme, resimlendirme, kavramsal yoğunluk ve metin düzenleme boyutundaki uyuşmanın çok iyi uyuma, diğer boyutlardaki uyuşmaların ise iyi uyuma olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Örnek Metin Değerlendirme Puanları

	Metin Düzenleme		Zaman		Bağdaşıklık		Tutarlılık		İpucu Verme	
	x	ss	x	ss	x	ss	X	ss	x	ss
Hakem 1	3,3	,674	3,8	,421	3,6	,516	3,3	,483	3,3	,483
Hakem 2	3,2	,788	3,7	,483	3,4	,516	3,2	,421	3,2	,421
Toplam	3,25	0,72	3,75	,45	3,5	,51	3,25	0,45	3,25	,45
Yüzde	77,5		93,75		87,5		81,25		81,25	
Metin Sayısı	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Tablo 2: Örnek Metin Değerlendirme Puanları (devam)

	Kavramsal		Açıklama		Söylem		Bilgilendirme		Resimlendirme	
	x	ss	x	ss	x	ss	X	ss	x	ss
Hakem 1	3,4	,516	3,2	,63	3,4	,516	3,6	,516	3,4	,516
Hakem 2	3,5	,527	3	,66	3,3	,483	3,6	,516	3,4	,516
Toplam	3,45	,515	3,1	,645	3,35	,49	3,6	,51	3,4	,516
Yüzde	86,25		77,5		8,35		90		85	
Metin Sayısı	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

X: Aritmetik ortalama, SS: Standart Sapma, %: Yüzde

Çalışmada değerlendirme kapsamına alınan metinlere puanlayıcılar tarafından “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği” baz alınarak 10 farklı boyuta göre verdikleri puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve yüzdeleri tablo 2’de detaylandırılmıştır. Buna göre puanlayıcıların verdiği puanların aritmetik ortalaması alındığında en yüksek aritmetik ortalamanın 3,75 ile zaman boyutuna ait olduğu görülürken zamanı sırasıyla; 3,6 ile bilgilendirme, 3,5 ile bağdaşıklık, 3,45 ile kavramsal, 3,4

ile resimlendirme, 3,35 ile söylem ve 3,25 ile tutarlılık, 3,25 ile metin düzenleme, 3,1 ile açıklama izlemektedir. Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğinden alınabilecek en düşük değer 1 olurken, en yüksek değer ise 4'dür. Bu bağlamda araştırma kapsamında değerlendirilen metinlerin rubrikten aldıkları puan değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Hayat Bilgisi ders kitaplarında, kendi içerisinde birçok özellik içeren metinlere yer verilmektedir. Bu özelliklerden biri de metinlerin kolay anlaşılmasını sağlayan okur dostu nitelikleridir. Amacı Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan metinlerin okur dostu niteliklerini belirlemek için okur dostu metin değerlendirme rubriği geliştirmek olan bu çalışma, Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin okur dostu niteliklerinin belirlenmesine ilişkin dönüt sunacak olması nedeniyle önemli görülmektedir.

Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin okur dostu niteliklerini değerlendirme amaçlı yapılan araştırmanın sonuçları şöyle sıralanabilir:

Çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen "Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği"nin güvenilirliğini tespit etmek için yapılan Ağırlıklı Kappa Katsayı testinden elde edilen değerler Şencan (2005) tarafından belirtilen ölçütlere göre çok iyi ve iyi uyuma göstermiştir. Metinlerin okur dostu niteliklerini değerlendirme amaçlı geliştirilen rubriğin güvenilirliği ve geçerliği yapılmıştır.

3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki 10 metin değerlendirilmiştir. Hayat Bilgisi ders kitabındaki metinlerin genel olarak okur dostu nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu nedenle metinlerin; zamansal ifadelerin doğru kullanımıyla olayların oluş sırasını anlamayı sağlayan, kavramları açıklayarak karmaşaya izin vermeyen, ipucu kelimelerinin ve resimlendirmelerin kullanılmasıyla okuduğunu anlamayı kolaylaştıran, gerekli açıklamaların yapılmasıyla anlamlandırmayı sağlayan, okurla iletişime geçerek etkililiği artıran özelliğiyle hayat bilgisi dersinin öğrenciye kazandırmak istediği özellikler düzenli bir şekilde verilmiş olacaktır. Bu tespit Nation, Franken (1993)'ün okur dostu metinler oluşturularak metinlerdeki karmaşıklığın en aza indirilebileceğini tespit ettiği çalışmasıyla örtüşmektedir.

Doğru anlamının gerçekleşebilmesi için alıcı ve verici arasındaki anlamların aynı olması gerekmektedir. Aksi halde anlamlar aynı olmazsa iletişimden bahsedilemez. Yazılı metinlerde de bu durum geçerlidir. Yazar, metinlerde öncelikle öğrencinin bildiği sözcükleri ve dil yapılarını kullanmalıdır. Bu nedenle ders kitaplarında ve öğrencilere yönelik eğitici metinlerde cümle kuruluşu ile sözcük seçimine büyük özen göstermek gerekmektedir (Güneş, 2002, s. 41). Hayat Bilgisi ders kitaplarında genelde eğitici metin türü kullanıldığı için, metin oluşturma aşamasında öğrenci seviyesine uygun sözcük ve dil yapıları kullanılmalıdır. Okur dostu nitelikler göz önünde bulundurulursa anlama daha da kolaylaşacaktır. Öğretmenler sınıf ortamında etkili araç olarak kullandıkları metinleri seçerken, metinlerin okur dostu niteliklerini, bu çalışmada geliştirilen rubrik sayesinde değerlendirebilirler.

Literatüre bakıldığında, metinlerin tasarımı ve metinlerde okuma anlamaya dönük konularda çalışmaların yoğun olarak yapıldığı görülmektedir. Okur dostu metinlere yönelik çalışmalara ise çok az rastlanmaktadır. Reichenberg (2013) okuma düzeyi güçlü olan ve okuma düzeyi zayıf olan okuyucuların, okur dostu metinlerdeki anlama düzeylerini belirlemek istemiştir, Çelik, Demirgüneş ve Fidan (2015) okur dostu metinlerle okur dostu olmayan metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirleme çalışması yapmışlardır. Canlı (2015) okur dostu metinsellik ölçütlerini de kullandığı, metinleri çocuklara görelilik ilkesiyle değerlendirdiği çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuryazarlık ölçütlerini de göz önünde bulundurduğu bir çalışma yapmıştır. İşeri, Çelik ve Güneş (2015) Türkçe ders kitaplarında okur dostu metinleri incelenme çalışması yapmışlardır. Literatürdeki bu eksiklik göz önünde bulundurularak, 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki metinlerin Okur dostu metinsellik ölçütlerine göre değerlendirildiği bu çalışma, farklı sınıf düzeyleri ve farklı dersler dikkate alınıp düzeye uygun olarak geliştirilerek, sınıf ortamlarında alternatif bir araç olarak kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-1.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to promote thinkin gandlearning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Ann, W. W. (2006). *The Effects of text illustrations on young Children's vocabulary acquisition and construction of meaning during story book readalouds*. Unpublished Doctoral Dessertation, Auburn Universty.
- Akbayır, S. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aksan, D. (1982). *Dilbilim seçkisi: Günümüz dilbilim çevirileriyle ilgili yazılardan*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Ateş, S. (2006). İlköğretim dördüncü sınıf metinlerindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beaugrande R. A. and Dressler, W. U. (1983). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi (Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol, ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 231-283). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Dreher, M. J. Singer H. (1989). Friendly texts and friendly teachers. *Theory into Practice*, 28 (2), 98-104.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Gürol, A. (2002). *İlköğretim I. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan resimlerin çocuğun eğitimine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Haberlandt, K. (1982). Reader expectations in text comprehension. (J. F. Le Nyand W. Kintsch ed.), *Language and comprehension* (pp. 239-249). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- İşeri, K. Çelik, T. ve Demirgüneş, S. (2015). Türkçe ders kitaplarında okur dostu metinlerin incelenmesi. *E-Dil Dergisi*, (5), 227-242.
- Johnson, A. Svingby, G. (2007). Theuse of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequence. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.
- Keçik, İ. ve Uzun, S. L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kocaman, B. (2012). *Resimlendirmelerin fen derslerinde okuma anlamaya etkisi*. (Yüksek Lisans tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Levie, W. H. & Lentz, R. (1982). Effects of illustration: a review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 130, 195-232.
- Mayer, R. E. (1989). Systematic thinking fosteredby illustrations in scientific text. *Journal ofEducational Psycholog.*, 81(2), 240-246.
- Mayer, R. E. & Anderson, B. R.(1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83(4) 484-490.
- Mayer, R .E. & Anderson, B. R. (1992). The Instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psycholog*, 84(4), 444-452
- MEB. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. *Resmi Gazete Tarihi: 12.09.2012 Resmi Gazete Sayısı: 28409*
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, (153), 7-23.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. practical assessment. *Research & Evaluation*, 7(25).

Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, when and how? Practical assessment. *Research & Evaluation*, 7(3). 10 Aralık 2015 tarihinde <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> adresinden erişildi.

Moskal, B. M. and Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81 10 Aralık 2015 tarihinde <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10> adresinden erişildi.

Ocak, G. Karaca, N. H. (2011) Hayat bilgisi ders kitaplarının becerilere uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli örnekleme). *Kuramsal Egitimbilim*, 4 (1), 108-125.

Riesmann, C. (1993). *Narrative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Şenöz, C. A. (2005). *Dilbilim: metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (30), 141-152.

Tok, M. Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının metin algıları. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 11(25), 245-263.

Tosunoğlu, M., Arslan, M. M. ve Karakuş, İ. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Tuncer, H. (2008). *Anlama teknikleri (okuma, dinleme)*. İzmir: Orkun Kitabevi.

Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/4 (Fall 2011), 849-863

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

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EK:

Puanlar Okur Dostu Metin Özellikleri	1	2	3	4
Puanlar	1	2	3	4
Metin Düzenleme	Metin içerik bakımından okuru herhangi bir düşünceye ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler.	Metin içerik bakımından okuru bazı düşüncelere ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler.	Metin içerik bakımından okuru metnin ana düşüncesine kısmen ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini çoğunlukla destekler.	Metin içerik bakımından okuru ana düşünceye ulaştırır. Paragraflar birbirini anlamsal bakımdan bütünlük ve destekler biçimde düzenlenmiştir.
Zaman Kullanımı	Metindeki olaylar arasında öncelik-sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmemiştir. Metinde zaman bildiren sözcükler (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs) yer almaz.	Metindeki olaylar arasında öncelik-sonralık ilişkisi (zamansallık) kısmen gözetilmiştir. Metinde zaman bildiren sözcükler (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs) yer almaz.	Metindeki olaylar arasında öncelik-sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmiştir. Metinde zaman bildiren sözcükler (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs) bazen yer alır.	Metindeki olaylar arasında öncelik-sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmiştir. Metinde zaman bildiren sözcükler (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs) yer alır.
Bağdaşıklık	Metinde yer alan tümceler arası bağlantılar oluşturulmuştur.	Metinde yer alan tümceler arası bağlantılar kısmen oluşturulmuştur.	Metinde tümceler arasında bağlantılar oluşturulmuştur.	Metinde tümceler arasında bağlantılar oluşturulmuştur. Metinde dilbilgiselanlam bütünlüğü kurulmuştur.
Tutarlık	Metinde yer alan kişi, olay, durum ve bilgiler arası ilişki kurulmamıştır.	Metinde kişi, olay, durum ve bilgiler yer almış ama birbirleriyle ilişki kurulmamıştır.	Metinde yer alan kişi, olay, durum ve bilgiler arası ilişki kısmen kurulmuştur.	Metinde yer alan kişi, olay, durum ve bilgiler arası ilişki kurulmuştur.
İpucu Verme	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak anahtar sözcük/sözcük grupları yer almaz. Metnin başlığı, içeriği yansıtmaz.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak anahtar sözcük/sözcük grupları kısmen yer alır. Metnin başlığı, içeriği yansıtmaz.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak anahtar sözcük/sözcük grupları yer alır. Metnin başlığı, içeriği kısmen yansıtır.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak anahtar sözcük/sözcük grupları yer alır. Metnin başlığı, içeriği yansıtır.
Kavramsal Yoğunluk	Metinde kavramsal yığılma vardır. Metinde geçen yeni kavramlar, dışarıdan yardım alınmadan anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde kavramsal yığılmaya çoğunlukla rastlanır. Metinde geçen yeni kavramlar, çoğu zaman dışarıdan yardım alınarak anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde kavramsal yığılma yoktur. Metinde geçen yeni kavramlar, bazen dışarıdan yardım alınarak anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde kavramsal yığılma yoktur. Metinde geçen yeni kavramlar, dışarıdan yardım alınmaksızın anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.
Açıklama	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) açıklanmamıştır. Metni anlamaya yönelik karşılaştırma, örnekleme, somutlaştırmaya hiç yer verilmemiştir.	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) kısmen açıklanmıştır. Metni anlamaya yönelik karşılaştırma, örnekleme, somutlaştırmaya neredeyse hiç yer verilmemiştir.	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) çoğunlukla açıklanmıştır. Metnin olgu ve olayları genellikle örnekler verilerek somutlaştırılmış; karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir.	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) yeterince açıklanmıştır. Metnin olgu ve olayları örnekler verilerek somutlaştırılmış; karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir.
Söylem	Yazar, okurla iletişim kurmamıştır. Yazar bireysel düşüncelerini gizlemiş; duygu ve düşüncelerini metne yansıtmamıştır.	Yazar okurla güçlü bir iletişim kuramamıştır. Yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini metne çoğunlukla yansıtmıştır.	Yazar okurla büyük ölçüde iletişim içindedir. Yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini metne çoğunlukla yansıtmıştır.	Yazar okurla güçlü bir iletişim içindedir. Yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini metne yansıtmıştır.

Bilgilendirme	Metinde eski ve yeni bilgiler verilmemiştir.	Metinde eski ve yeni bilgiler verilmiştir.	Metinde eski ve yeni bilgiler verilmiştir ve birbirini anlamsal yönden kısmen desteklemiştir.	Metinde eski ve yeni bilgiler verilmiştir ve birbirini anlamsal yönden destekler.
Resimlendirme	Metinde resimlendirme yoktur.	Metinde resimlendirme vardır ama içerikle ilgisi yoktur.	Metinde resimlendirme vardır ve içerikle kısmen ilgilidir.	Metinde resimlendirme vardır ve içerikle ilgisi kurulmuştur.

Puanlama:

METNİN PUANI:.....

35 ve üzeri puan, metnin okur dostu metin niteliklerini iyi ölçüde taşıdığını gösterir.

25-35 puan, metnin okur dostu metin niteliklerini orta düzeyde karşıladığını gösterir.

25 ve altındaki puan, metnin okur dostu metin niteliklerini yeterince taşımadığını gösterir.

Metin Puanı Hesaplama: Puanlayıcıların rubriğin her boyutuna verdikleri puanların ortalaması bulunur. Bulunan ortalama ile 25 ile çarpılır ve 100 üzerinden elde edilen puan ilgili boyutun puanıdır.

GÜNDELİK YAŞAMDA DEĞERLERİN YENİDEN İNŞASI: ANTİK TOPLUMLARDAN MODERN TOPLUMLARA DEĞERLER EĞİTİMİ

Ahmet ÖZALP*

ÖZET

Araştırmanın konusunu, kadim toplumlardan modern toplumları değerlerin ve kültürün öğretilme sürecinde değerler eğitiminde meydana gelen değişimler, farklılaşmalar ve benzerlikler oluşturmaktadır. Araştırmada, eski tarım kabilelerinden başlayarak kronolojik bir seyir içerisinde modern devletlerde kültürün ve değerlerin aktarılma şeklinin nasıl değiştiğini ve bu değişim sürecinde meydana gelen olaylar ile eğitimdeki değişiklikleri, uygarlıkların inandıkları değerlerin yine onların eğitimleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu bağlamda, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çalışmalarında konu üzerinde temel verilere rastlanılan ve metodolojik açıdan değerler olgusuna yönelik çalışmalara değerler-kültür ilintisi bağlamında değişik perspektifler sunan Bachofen, Bastian, Mauss/Hubert, Goldenweiser, Freud, Marett, Durkheim, Boas, Frazer, Malinowski, Preuss, Benedict, Dawson, Radeğerler, Radcliffe-Brown, Spiro, Evans-Pritchard, Schmitz, Lévi-Strauss, Lenski, Gulick, Willems, Bourguignon, Tokarew, Campbell, Ehrenreich, Schmidt gibi bilim adamlarının çalışmaları üzerinde durulacak ve bu bağlamda sosyal/kültürel antropolojinin yanı sıra, değerler antropolojisine katkılar yapan bireylerin çalışmaları da literatür ile birlikte analiz edilerek değerlerin ve kültürün eğitime nasıl etkide bulunduğu incelenecektir. Çalışmamız, tarım toplumlarından modern toplumlar arasındaki ilişkilerle sınırlı olacaktır. Bu sınırlamalar içinde, M.Ö. 8000'den itibaren ilk tarım toplulukları ile modern toplumlarda günümüz modern eğitimi karşılaştırılıp değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Eğitim, Gündelik Yaşam, Antik Toplumlar

RECONSTRUCTION OF VALUES IN DAILY LIFE: VALUES EDUCATION FROM ANTIQUE SOCIETIES TO MODERN SOCIETIES

SUMMARY

The context of the study is based on the changes, differances and similarities ocurred during the process of teaching inherited values and culture from ancient societies. In this study, in a chronological way from farm clans to the modern countries, we mentioned the change in the transmission of culture to the next generations and the ones ocurred during this transmission period with their influence on the education. The studies which are belong to Bachofen, Bastian, Mauss/Hubert, Goldenweiser, Freud, Marett, Durkheim, Boas, Frazer, Malinowski, Preuss, Benedict, Dawson, Redegerler, Radcliffe-Brown, Spiro, Evans- Pritchard, Schmitz, Levi-Strauss, Lenski, Gulick, Willems, Bourguignon, Tokarew, Campbell, Ehrenreich, Schmidt and similiar scientist who made the researchs in the second half of 19th centuary and had the basic meterials in their studies, will be discussed and besides social/cultural antropology, the people who have contributed to the values antropology will be studied and by all this means, the effects on values and education will be analysed. Our study will be restrited between farm clans and modern societies. In this restrictions will be as; 8000, BC, with the first farm clans to today's modern education.

Key Words: Values, Education, Daily Life, Ancient

* Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyoloji Bilim Dalı, ozalpahmet@kmu.edu.tr

GİRİŞ

Değerler konusu birçok bilimi ilgilendirdiği gibi değerlerin antik/kadim toplumlardan modern toplumlara olan etkisini de kültürel anlamda değerler antropolojisi inceler. Ancak 'değerler antropolojisi' değerler fenomenini toplumun kültürel bir yapıda ve onun karmaşıklığı içinde arar. Bu arayışının önemli nedenlerinden biri, değerlerin bireylerin ve toplumların gündelik yaşamı içinde sürekli var olması ve onların davranışlarını şekillendirip yönlendirmesidir.

Değerler konusunda yapılan çalışmalar göstermektedir ki, değerler, insan yaşamı içinde özellikle doğüstü kişisel olmayan kutsal bir gücü ya da güçlü birer inanç sistemi ile eş değer bir etkiye sahip olmaktadır. Bu nedenledir ki, değerler, hem toplumsal yapıyı ve kültürü, sosyal grupları, ilk varlığından itibaren insanı derinden etkilemektedir. Değerlerin antik toplumlar üzerindeki etkileri modern insandan daha fazla ve daha önemlidir. Modern insanın aksine kadim toplumlarda değerleri, belirli ruhlara tapma, heykellere, doğaya ya da onun çok daha üstünde varlıklara inanma, doğu toplumları için atalar kültü gibi inançlarla yargılarını oluştururken, gelenekler ve töre ilerleyen dönemlerde hukukun üstünlüğü gibi kurallar değerleri tekrar tekrar oluştururken onları güçlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında antik/kadim toplumlarda, dünyaya gelme, düğün, evlilik, ölüm gibi önemli toplumsal olaylar değerleri o toplumların içselleştirdikleri ve tekrardan nesnelleştirip dışsallaştırdıkları bir kurumsallaşma olarak yeniden oluşturmaktadır. Dolayısıyla, antik/kadim toplumlarda değerlerin oluşması ve yaygınlaşmasında etkili olan toplumsal yapı içinde; kurban adama, cenaze ve savaş gibi törenler birkaç unsurdan sadece bazısıdır.

Bu açıdan bakıldığında 'değerler antropolojisi' içinde toplumların değerlere olan ilgileri, değerlerin toplumsal yapıdaki işlevleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu durum her ne kadar modern toplumlarda da değişmedi ise de bireyselleşme ve kapitalizmin gelişmesi önemli ölçüde değerlere etki ederek onun gücünü azaltmıştır. Kadim toplumlara döndüğünde, onun değerlerden daha çok düşündüğü şey, kendi varlığının dışında, kendisinden daha güçlü olarak algıladığı üstün bir kutsal; ancak bununla beraber içinde yaşadığı dünya ile de ilişkide olan somut, hem toplumu hem de kendi davranışlarını etkileyen şeylerin ona etkileridir. Bu açıdan değerler' fenomenini inceleyen bir antropolog için, kadim toplumlardan modern toplumlara da olsa hiçbir toplum ya da sosyal bir grup, değerlerden bağımsız ve dünyadan bu açıdan kopuk değildir. Kadim toplumlarda değerlerin aktarımı ya da eğitimi bu açıdan yukarıda belirtilen konuların öğretimi vasıtası ile olmakta idi. Örneklerde görüldüğü gibi, eğitim kadim topluluklarda batı ve doğu topluluklarında farklı şekillere bürünmüş atalar kültü, büyücülük ya da Şamanizm, kötü ruhlara olan inanç ve bunlara karşı mücadele, hayvanlar ve bitkilerle olan yaşam zorluklarına karşı direnmeyi öğrenme, totemizm ve topyekün hayatta kalabilmek için doğa ile yapılacak olan mücadelede bilinmesi gereken şeylerin dolaylı ya da doğrudan yolla öğretilmesinden geçmektedir (Şenel, 1982). Bu tür eğitim, toplumsal ya da kabilesel yaşamın ortadan kaldırılamaz bir parçasını temsil ederken, diğer yandan da dini değerler kadim toplumların inançlarının aktarılmasına kullanılmakta idi. Dua etme, belirli bir objeye ya da herhangi bir şeye tapma, farklı ilahi varlıklardan gelecek tehditlere karşı yapılması gerekenleri öğrenme aslında hem dini eğitim hem de değerler eğitimi kadim toplumlarda birbirini izler şekilde öğretilmiştir. Söz konusu değerler gündelik yaşamı işgal ettikçe, sosyal hayata ve düzene yönelik istekler farklılaşmış bu değerler nesilden nesillere eğitim vasıtası ile aktarılmış; kurumlaşarak, toplumsal yaşamın vazgeçilemez yapı taşlarını oluşturmuştur. İşte bu oluşum, çalışmamızda hem kadim toplumların değerlere yönelik algılarını ve onun nasıl aktarıldığını hem de bunun modern toplumlardan farklılıklarını bizi araştırmaya itmiştir.

Kadim toplumlarda değerlerin kalıp yargılarla anlamlı bir ilişkisi vardır. Bu ilişkiler aslında değerlerin ilk olarak inşa edildiği durumlardır. Bu açıdan bakıldığında değerlerin toplumlar ve nesiller arası nasıl aktarıldığını anlamak için aslında dinler ve o kabilenin tarihine bakmak gerekir. Bunun nedeni Eliade'ye göre, değerlerin kültürler arası varlığı ve yansıması ve bu global ya da yöresel farklılıkların, örneğin dua, kurban gibi ritüelleri kendileri açısından yorumlayabilmek ve anlamlandırabilmek için değerlerin tarihsel sürecinin bilinmesi gereklidir. Değerler tarihini inceleyecek olan bir bilim insanı bu süreçte hem mitler hem de tarih bilimi ile iç içe multidisipliner bir sahada olacaktır. Kalıp yargılar halinde var olan düşüncelerin temelinde bulunan değerler, hem geçmiş hem de günümüze

aktarılmada farklı farklı yapılar içindedir. Bu yapı hem dilin kendi bütünlüğü içinde ya da bir kültürel 'mem' gibi doğal ve beşeri ortamda bulunmaktadır.

Değerler antik/kadim toplumlarda sosyal ve kültürel yapının bir bölümünü özellikle vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır. Sosyal antropoloji ve sosyoloji değerlerin toplum üzerindeki etkilerini incelerken, değerlerin hem sosyal (aile, ekonomi, din) kurumlar hem de siyasi kurumlar üzerindeki işlevlerini araştırmadadır. Bu da kabileden ya da topluluklarındaki değerleri diğer topluluklar ile karşılaştırmadadır. Bütün bu araştırmanın sistematik bir şekilde sokulmasında, kültürü evrensel değerler sisteminde bütüncül anlamda ele alan ve değerlerin içeriğini 'ruhsal varlıklara olan dini düşünce' olarak niteleyen Tylor'dan (1832-1917) itibaren batı Avrupa gözü ile yapılan antropolojik çalışmaların önemli sorunsallarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca bunun yanında bahsettiğimiz bu sorun, pozitivizmin etkisini azaltmaya başlaması ile 1950'lerin başından itibaren, hem Amerikan antropolojisi hem de etnolojik çalışmaların da temelini oluşturmaya başlamıştır. Ancak incelemeler daha soyut boyutlara geçerek materyalist bakış açılarından da uzaklaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında bu kabile topluluklarının değerlerinin aktarımı açısından durum analiz edildiğinde değerlerin etnolojisi kavramı karşımıza çıkar. Değerler etnolojisi kavramı, hem halkın içine inerek değerlerin karşılaştırılarak gözlemlenmesi ve yoruma dökülmesinden ibaret bir hale gelerek antropoloji ve sosyoloji sahası içine de girmiştir (Şenel, 1982).

1. Neolitik/Köy Topluluklarında Eğitim ve Değerlerin Aktarımı

İnsan yaradılışı itibari ile dünya üzerindeki varlığını devam ettirebilmek için temel besin maddelerini üretmeye başlamıştır. Bunun yanında yine varlığını koruyabilmek için de aile kurumunun varlığına ihtiyaç duymuştur. İnsanların bir arada yaşamak zorunda olmaları gerçeği onları birlikte üretim yapmaya itti. Bu süreç içinde dilin kullanımı da yaygınlaşıp toplumlar arası farklı dillere bölünerek zenginlik oluşturmuştur. İşbirliği, çalışma ve üretme antik dönem insanı için hem varlığı koruma hem de sürdürme için kaçınılmaz faaliyetlerdi. Küçük yerleşim birimlerinde yaşayan insanlar, diğerlerinden farklı değerler geliştirdi ve bu değerleri devamlılık için diğer nesillere aktardı. Bunun nedeni ise insanların birlikte avlanıp, imcece usulü ekip biçme ve beraber şehrin ya da kabilenin savunmasını yapmak zorunda olmasından kaynaklanmaktadır. Zamanımız evliliklerine benzeyen süreçler yoluyla çoğalıp ve deneyimler vasıtası ile de öğrendiklerini nesillerine aktararak bilginin ve değerlerin devamlılığını sağladılar. Antik toplumlarda yaşayan bireyler için eğitim üretim ve dini yaşamın ve bütün bunlarında içinde bulunduğu toplum içinde var olabilmenin öğretilmesine dayanmakta idi.

Üretim aygıtlarının gelişmesi ile insanlar birtakım korunma malzemeleri geliştirip korunaklı şehirler inşa etmeye başladıklarında eğitimin şekli ve kalitesi de değişime uğramıştır. Madenlerin kullanılmaya ve insanların sayıca artmaya başlaması üretimi yerleşik yaşamda faydalı kılp üretime ve bu üretimin saklanmasına dayanan bir eğitim tarzına bireyi yönlendirdi. Bu açıdan bakıldığında takasın ve pazarlamanın da bu toplumlarda yaşanıldığına bir örnek verilebilir. Üretimin artması toplulukları hayvancılık ve tarımın dışında farklı zanaat dallarının oluşturulmasına itmiştir. Bunlara örnek olarak; çömlekçilik, marangozluk, dokumacılık, madencilik gibi el işlemeciliği verilebilir. Bu açıdan bakıldığında genel olarak antik toplumların gelişim seyri üretimin ve çok tanrılı bir dini yaşamın şekillendirdiği ve yonttuğu bir yaşam olarak görülmektedir. Burada değerlerin aktarımı da üretim ve dini durumların öğretimi olarak şekil almıştır.

Kabile ya da ilk küçük yerleşim topluluklarının değerler aktarımı ve eğitimi incelendiğinde, eğitilmesi gereken gruplar öncelikle ürünleri yetiştirmek için bazı mal sahiplerinin köleleri haline geldiler. Bunların çocukları da benzer uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu ürünlerin yetiştirilebilmesi için öncelikle kölelerin isyanının önlenmesi için birtakım değerler aktarı gerçekleştirilmiş ve küçük yerleşim yerlerinde bunların mallarına karşı yapılacak herhangi bir hırsızlık girişi ağır cezalandırılmıştır. Hammurabi ve Hitit kanunları bu varsayımına iyi bir örnek oluşturması açısından öncelikle sayılabilir. Tarım toplumlarının gelişimi ile birlikte, sosyal gruplar içinde zenginlik eşitsizliği artmış ve toplum, köleler ile köle sahipleri yani hürler olarak iki sınıf doğurdu. Ancak daha sonraları dokumacılık ve süsleme sanatları ve birtakım el becerilerinin de doğrudan olmayan eğitim vasıtasıyla aktarıldı. Bireyler kadim dönemlerden başlayarak evren karşısında duyduklarını, gereksinimlerini,

sorunlarını, endişelerini, heyecanlarını farklı şekillerde vurgulamaya çalıştılar. Yaşadıkları olayları ve kendilerinin inşa ettiği ya da tasarladıkları nesnelere kopya ederek kadim eğitimi ve onun diğer bireylere aktarımını da gerçekleştirdiler. Bütün bunlarla birlikte insanoğlunun gelişimi ile sanat ve matematiğin öğretimiyle de çizgi ve simgelerle tarımda ihtiyaç duyulan ilk takvimleri canlandırdılar (Buxton-Prichard, 1973).

Yeryüzündeki ilk sosyal gruplar, dünyayı anlama ve yorumlama, doğal felaketlerle mücadele etmede oldukça zayıf ve yardıma muhtaçtılar. Bu nedenden dolayıdır ki, kendilerini koruyucu yöntemler geliştirdiler ve bunları çocuklarına aktardılar. Ancak bu aktarımın sürekli devam edebilmesi için değerlerin de bu aktarımla birlikte oluşması gerekirdi. Bu nedenle değerlerin yerini tutan birtakım inançlar da geliştirdiler. Bu inançlar hayat realitesinden uzak olmayan ama ayrıca yaşama da müdahale etme şansı vermeyen inançlar şeklini aldı. Kadim toplumlarda bu inançlar eğitimin temel kaynağı durumundaydılar. Bu eğitim zamanlar dini kullanım sahalarında tekrardan inşa edilerek yorumlandı. Kadim bazı kabile toplumlarında totemler oluşturuldu. Bu totemlere yönelik bazı tapınma yöntemleri de geliştirilip ilk dini eğitimin de başlangıcı sağlandı. Ancak bu eğitim doğrudan olmayıp insanların kendilerini doğanın zengin mirasına bırakmaları ile şekillenmiştir. Kabile topluluklarında farklı birtakım yanlış inanç ve algılar, yine onların üretimde yapacağı işin öncesinde ya da sonrasında bu işi temsil edebilecek göstergelerin oluşumuna da neden oldu. Bu süreçte eğitim simgesel olarak kullanıldı. Bu ilk insanın bilişsel mücadelesinin örneğini de oluşturmaktadır. Ayrıca, kadim toplumların bu bilgileri onun ilk eğitim konularını da meydana getirmiştir (Tezcan, 1992).

Yukarıda bahsedilen insan üretimin gelişimi, inançlar ve üretimin varlığı arasında ki bağlar başta olmak üzere kadim toplumların keskin inançları, yine onların materyal realiteler yoluyla eğitilmesine engel olmuştur. Bu nesnel eğitimin var olamaması dini eğitimi daha yaygın ve değerli hale getirmiştir. Ancak dini eğitim yaygın hale gelmesi ile nesnel gerçeklerin de eğitimine engel olunmuştur. Bu engel olan gelişmelere karşın, üretime ve yönetime dayalı toplumsal farklılaşmalar farklı değerlerin oluşumuna da neden olmuş ve bu değerlerin aktarılmasına da bilgi birikimi oluşturmuştur.

2. Kadim ve Modern Toplumlarda Eğitimin Karşılaştırılması

Yukarıda genel tarihsel süreçten bahsettikten sonra şimdi ise kadim toplumlar ve modern toplumlar arasındaki eğitim farklılıklarına kısaca değinebiliriz. Kneller (1971), bu eğitim farklılıklarını birtakım özellikler vasıtası ile kategorize edip sıralamıştır. Ona göre:

- Kadim toplum bireyi, modern toplumdaki farklı olarak yaşamını tüm sahasında paylaşır ve çalışır.
- Bu kadim toplum genci çocukluğundan itibaren kendi yaşamını idame etmek için çalışması, ailesinin de bakımına destek olması, ayrıca toplumsal anlamda kendisinin karşılayabileceği birtakım kişisel sorumlulukları da üstlenmesi beklenir.

Bu açıdan bakıldığında, kadim toplumların, ileriki nesillere aktaracak değerlerinde çok az nesnel bilgiye ve yaşamı idare edecek yeteneğe sahip olması ve yaşam alanının herkesin gözü önünde olması gibi nedenlerden dolayı bu topluluklarda okul gibi bir ön hazırlayıcı kurumun varlığına da ihtiyaç duyulmamış olmalıdır. Bunun yerine çocuk daha çok büyükleri taklit ederek ve model alarak öğrenme gerçekleştirir. Örneğin; dini törenleri, kutlamaları, tarımsal üretim yapmayı çocuk çevresini gözlemleyerek gerçekleştirir. Bu yolla da kadim toplumda çocuk kendi kültürünün değerlerini inşa ederek öğrenir. Dolayısıyla kadim topluluklarda, modern toplumlarda var olan ve oldukça dikkate değer genç-yaşlı arasındaki yabancılaşma olayı, oldukça az ya da hiç bulunmamaktadır.

Modern toplumlarda meydana gelen genç ve yetişkinler arasındaki yabancılaşma ve ötekileşme sebebi olarak, modern yetişkinin kendi gerçekliğini inşa ederken değerlere daha az ve kültürel deneyime daha fazla dayanmasıdır; kadim insan kültürden çok kendi inşa ettiği değerlere daha fazla önem vermiştir. Kadim toplumlarda değerler eğitiminin uygulanmasında aile, akraba ve yetişkin yaşamına başlangıç için yapılan törenler oldukça önem arz eder. Modern toplumlarda ise çocuk eğitim sırasında aileden ayrılıp farklı bir ortamda daha çok nesnel gerçeklikten uzak bir biçimde eğitilir. Kadim topluluklarda eğitim, değerlerin aktarılmasında aktarıcı ya aileden ya da akrabalarından birisidir. Bu yolla nesiller arası değerlerin aktarılması daha kolay olmuştur. Kadim toplumlarda çocuğa öğretilenler, herkesin bilmesi gereken ve kanaate uygun şeylerdir. Ancak modern eğitimde bireyin

kendi öğrenme yeteneği ve arzusu ön planda olmuştur. Kadim toplumdaki genç, bir hayvanı avlama ya da bu yabancı hayata karşı nasıl mücadele edeceğini anlayabileceği belirli fiilleri ve bunların kendi kabilesindeki bilgi dağarcığındaki aldığı yeri öğrenmek nedeniyle bir yakınına ya da çok uzakta olmayan bir kabile üyesine başvurur. Onun öğrenme arzusu daha temel bilmesi gereken şeyler olup, yalnız, toplum tarafından onaylanmasında değil; benzer şekilde, bu bilgilerin günlük işlerin ve gelecekteki hayatının nasıl şekilleneceğini anlaması içinde gereklidir. Yani kadim toplumdaki birey için bu bilgiler onun yaşamını sağlaması içindir. Örneğin, bu toplumlardaki birey hangi hayvana karşı nasıl mücadele edeceği, hangi yolları kullanması gerektiği öğrenmek ister. Kadim toplumda, çocuk, avcılığa çıkan bir yakınına katılarak ve onu taklit ederek avcılığı öğrenir. Kız çocukları ise aile yaşamını annesinden ya da kabiledaki diğer kadınlardan öğrenmektedir (Tezcan, 1992; Ergün, 2009).

Modern toplumlarda ise çocuğun eğitime olan yaklaşımı ve ilgisizliği kadim toplumlardan çok farklıdır. Çocuğun eğitime ihtiyaç duymadığını hissetmesi okulda edindiği bilgiyi, hayatı boyunca ona yardımcı olacak bir şekilde işe yaraması ve onun sayesinde bu hayattan zevk alabileceğine olan güvensizliğinden gelmektedir. Kadim toplumda çocuk, öğrendiği şeyler özelinde bir büyüğün düşünce şekline çok yakındır. Ancak modern toplumun genci ise öğrendiği yetenekleri ise kullanması gereken işlerde nasıl kullanacağından ve onun bu kullanımı nasıl gerçekleştirebileceğinden mustarıptır. Kadim bir toplumda, tam olarak işi öğretmen olan birisi bulunmamaktadır. Kabilenin en büyükleri yani üyeleri çocukları yetiştirirler. Ancak spesifik işler için, örneğin, din öğretimi için bazı bilgili kişiler sadece bu iş için farklı olarak kullanılabilirler. Sonuç olarak, öğretmen olan kişiler ya da eğitici olan kişiler, toplumsal yaşama tamamen katılırlar. Modern topluluklarda ise öğretilecek bilginin şekli ve zorluğu, farklı öğretmenlik dallarını oluşturur ve bu işlevselleşme modern toplumun temel sanayi ve ticaret yaşamından giderek daha fazla ayrılmaya yönelimi gösterir. Modern toplumda birey, diğer vatandaşlar gibi o da işlevselliğin daha gerekli bilgi ve uzmanlık gibi yararlarından; daha dar çalışma alanlarından yararlanır. Modern toplumda öğretmen, oldukça eğitimi gündelik yaşamdan uzaklaştırmakla eleştirilirler; benzer şekilde de, kendi çalışma alanları dışında bir iş yapmalarını beklenir. Modern toplumda bu işlevler topluluk tarafından, sanki öğretmenlik işlevi ile bağdaşmaz şeklinde düşünülür. Örneğin, öğretmenlerin modern toplumlarda siyaset yapması ve siyasi partilere üye olması hoş karşılanmaz (Spindler, 1974).

Kadim toplumun öğretmenleri, öğrettikleri şeyleri gündelik yaşam içinde kendileri de uygulamak zorundadırlar; hayvanlarla nasıl mücadele etmeleri gerektiğin, silahları kullanmayı, çiftçiler tarım işleri ile nasıl ilgileneceğini öğretirler ve uygularlar. Modern toplumlarda öğreticinin temel görevi sadece çocuğa gündelik yaşamda işine yarasa da yaramasa o bilgiyi öğretmektir. Örnek olarak vermek gerekirse, bir ilkökul öğretmeni hem sınıf öğretmenliği yapıp hem de başka bir görevde bulunamaz. Bunun nedeni uzmanlaşmanın da artmasında aranabilir. Halbuki, kadim toplum eğitici gündelik yaşamda yapılacak çok şey olmadığından ve uzmanlaşmanın modern toplumunki kadar gelişmediğinden dolayı çocuk ile benzer işleri yaparlar. Kadim toplum eğitici, yalnızca, bu açıdan bakıldığında sadece öğretimini yaptığı çocuğun kendisi ve ailesine değil, ayrıca kendisine karşı da sorumluluk yüklenmiş olur. Eğer kendine ait olan yeteneklerini işlevsel bir biçimde karşıdakine iyi bir şekilde aktaramazsa bunun sonuçlarından kendisi de hemen etkilenir. Mesela, kabile topluluklarında özellikle çocuğa öğretmen iyi av yapmayı öğretmemiş ise kendisinin de benzer şekilde aç kalması muhtemeldir. Modern topluluklardaki eğitici ise yaptıklarından bu derece sorumlu değildir. Kendisinin yapacağı hatalar kendi yaşamında aç kalmasına ya da cezalanmasına neden olmaz. Onun sorumluluğu sadece okul ortamı içinde çocuğun eğitimini sağlamaktır (Şenel, 1982).

Kadim bir toplumda eğitimin uygulanışı ve hayata geçirilişi her zaman daha kolay görünmektedir. Bunun temel nedeni öğrencinin öğretim materyallerine daime kolayca ulaşabilecek durumda olmasıdır. Bunlara kolay ulaşım öğrenciyi ve eğitimi gündelik yaşam içinde yine gündelik yaşama daha kolay hazırlar. Bütün bunların yanında ise çoğu kadim toplumlarda geçmişten gelen oldukça geniş bir bilgi birikimi de vardır ki bu anlaşılır bir yönde de çocuğa aktarılmalıdır. Bu durumun en temel nedenlerinden birini de, bu bilginin sosyal hayatın aksamamasını ve devam etmesini sağlaması oluşturmaktadır. Başka açıdan modern toplum eğitici, hem kendisi ve hem de öğrencisinden oldukça uzak olan ve zamana mekâna dayanmayan bilgileri (atomun yapısı, kölelik kurumu vs. gibi) anlatmak zorundadır. Bu nedenle bu tür bilgiler çocuk için zaten gündelik yaşamdan uzak ve toplumun devamlılığı içinde kadim toplumlardaki kadar anlam ifade etmez (Childe, 1973).

Yukarıdaki bilgileri günümüzde en yakın Eskimo gibi çok kadim bir toplumla karşılaştırarak inceleye de biliriz. Eskimo kültüründe eğitim uzun sürelerle devam etmez. *“Dokuz yaşına gelen bir Eskimo çocuğu, dilini, konuşmayı, aletleri kullanmayı, hava tahminini ana-babasından öğrenmiştir. O, aynı zamanda bazı kişisel ilişkilere ve dinsel tabulara da aşinalık kazanmıştır. Olgunlaştıkça avcılıkta daha hünerli bir duruma gelir, hava tahmini ve çevre hakkındaki bilgisi daha fazla artar. Fakat formal eğitimi, herhangi bir yetişkinin ona doğrudan öğretebildiğini öğretmiş olduğundan dolayı bitmiş sayılır. Kültürel hayat için gerekli maharet ne kadar karmaşık ve gereken bilgi ne kadar fazla ise eğitim de o kadar uzar”* (Şenel, 1982). Modern bir toplumda ise insanlar kendi genç kuşaklarına kadim toplumun öğrettiğinden çok daha fazla bilgi yığını aktarır. Bu aktarım sürecinde ise öğretici oldukça fazla sayıda yöntem ve tekniklerden yararlanır, ancak tüm bunları gerçekleştirirken çocuk için belirli bir uzmanlaşmaya devam ettirmek yerine daha formel ve geniş bilgi aktarımında bulunur. Modern toplum öğrencisi, kadim toplumdakilerle karşılaştırıldığında çok sayıda bilgiye maruz bırakılmakla birlikte kendi yaşlarına göre ona verilen süre içinde ve verilen konulara hakim olmak için oldukça bir hummalı eğitim sürecinin içinde ve ailesinin (ayrıca diğer öğretim kurumlarındaki öğretmenlerinin) sürekli denetimi altındadır.

3. Eğitim Sosyolojisi ve Antopolojisinde Kadim Topumlardan Modern Toplumlara Değerlerin Aktarımının İncelenmesi

Eğitim sosyologlara göre bir sosyalleşme sürecidir. Bu sosyalleşme süreci doğumdan başlayıp ölüme kadar devam eder. Sosyologlar eğitime sosyal ortam içinde bireyin nasıl kimliğini diğerlerinin gözü önünde ve diğerlerinin etkisi ile değiştirdiğini inceleyerek bir bakıma eğitim sahasına girer. S.D. Sieber, D.E. Wilder, F.Brown, Ellwood gibi sosyologlar bireylerin doğumdan itibaren sosyalleşme sürecini araştırmışlardır (Ergün, 2009). Onlar bireyleri gündelik yaşamda diğerlerini etkileyen sosyal grup olarak ele almışlardır. Eğitim Sosyolojisi, sadece okulun birey üzerindeki sosyalleşmeye olan etkisi değil, onun yine tüm yaşamı sürecindeki eğitim kapsamındaki sosyalleşmesi ile ilgilenmektedir. Eğitim sosyoloğu Payne, eğitimin sosyolojik yönünün bireyin toplumsal kurumlara ve organizasyonlara uyumu ile eş değer olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında ise Eğitim Sosyolojisi, insanın doğa içinde sosyal davranışlarının edimi ile ilgilenmektedir. Bu açıdan eğitim sosyolojisi kadim toplumlarda çocuğun sosyalleşmesi, nesiller arası ve aile içindeki ilişkiler vs. ile ilgilenirken; daha modern toplumlarda, genellikle eğitim-öğretim amacıyla kurulmuş organizasyonlarla ilgilenilmektedir (Nash, 1974).

Kadim toplumları inceleyen eğitim antropolojisi günümüzde her ne kadar modern dönem insanına da yönelse de kabile toplumlarına ve onların eğitim yapılarına olan ilgisi ortadan kalkmamıştır. Örneğin, kadim toplumlarda mağara ya da resim sanatlarındaki çizimlerdeki hassaslık, bu resimleri çizenlerin ava sadece büyüleriyle dahil olan tam zaman, hiç yoktan az süre zarfı ustalaştıkları yolunda iddiaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu tartışma hem sosyolojiyi hem de antropolojiyi ilgilendirir gibi görünse de daha çok antropolojik araştırmalarda yer bulmuştur. Daha da ileriye gidilirse, eğitim antropolojisinde resimlere örnek olarak, resimlerin yapılabilmesi için çok uzun bir zaman zarfında bir çıraklık döneminin yaşanması gerekliliğine olan inanç ve bu çıraklık eğitiminin okullara benzeyen bazı kurumlarda yapıldığına ve örgütlendirildiği yolunda arkeolojik ipuçlarının bulunduğu iddia edilmektedir (Kneller, 1965).

Mekandan alınan veriler söz konusu olduğunda bu mekanın toplum üzerine olan etkisini de göstermektedir. Okullar incelendiğinde bu konu dikkat çeker. Kabile topluluklarında materyal dünyayı ortadan kaldırabilmek için bu mekanlarda çocuklara bir takım beceriler öğretilmektedir. Örneğin, kadimlerde toprak işleme, toplayıcılık, avlanma, malın biriktirimi ya da saklanması gibi teknikler öğretilmektedir. Daha modern toplumlarda ise daha çok teknik beceriler, imalat, ticaret ve endüstri teknikleri öğretilmektedir. Ruth Benedict, kadimlerdeki incelemelerinde, eğitimin bireyin kültürünün normlarına ve ona uymada iş birliğinin gerekliliğine inanmıştır. Ona göre, kadimlerde kişiliğin çeşidi ile çocuk yetiştirme arasında bir paralellik olması gerekir. Eğitim, bireyi bağımsızlığa ve kendine yeterliliğe hazırlayan bir süreçtir. Eğiticiler ise bireylerin davranışlarını farklı araştırmalarla daha iyi kavrayabilirler (Ergün, 2009). Tüm bu süreç eğitici ve öğrenci açısından bireyin kadimlerde doğumundan ölümüne kadar da devam eder. Çocukluktan yetişkinliğe adım atarken uyum, benzeşme ve devamlılık nasıl ulaşılabileceğini kavramak nedeniyle kadim ve kadim olmayan başka kültürlerin eğitim yöntemlerinin daimi araştırmalarının gerektiğini belirtir (Tezcan, 1978).

Benedict, sosyalleşme ve kültürün nesilden nesile geçiş sürecini hızlı sosyal ve psikolojik değişim ile karmaşık bir hal aldığı ve kültür içindeki bireylerde psikolojik kaygılara neden olduğunu iddia etmektedir. Redfiled ise, daha modern toplumlarda eğitimi araştırmabilmek ve kavrayabilmek için kadim veya kabile toplumlarının eğitiminin incelenmesi gerekliliğini vurgular. Kadim olsun ya da olmasın her toplulukta eğitimin evrensel içerikleri olduğunu da varsayar.

SONUÇ

Görülmektedir ki, kadim ve modern toplumlar arasında oldukça farklı türde eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Kadim toplumlarda eğitim tüm yaşamı gündelik yaşam içinde sararken, modern toplumlarda daha dar kapsamlı ve uzmanlaşma şekline dönüşmektedir. Kadim toplumlarda okullaşma görülmemesine karşın modern toplumlarda ise okullar gündelik yaşamdan ayrılmış ve çocuğu öğrenilen ile öğrenen ortamından sökmüştür. Kadim toplumdaki çocuğun yapacağı bir hata eğitim sürecinde hem eğiticiye hem de kendisine zarar vereceği için oldukça tehlikeli görülmüştür. Ancak modern toplumlarda bu duruma daha az hassasiyetle yaklaşmıştır. Bunun temel nedeni ise belirli bir alanda uzmanlaşmanın ve bu uzmanlaşma ile bireyin gündelik yaşam içinde getirisinin daha az etkili olmasındandır. Kadim toplumlarda çocuğun eğitiminde en yakın çevresi (aile, akraba) sorumlu iken modern toplumlarda bu durumu profesyonel eğitimciler ele almıştır. Profesyonel eğitimciler çocuğa karşı az sorumluluğa sahip olduğu gibi aileye ve çevreye de benzer şekilde sorumluluk gütmektedir.

Kadim toplumları hem eğitim antropolojisi hem de eğitim sosyoloji nerede ise benzer yöntemlerle incelemektedir. Bunun temel nedeni yukarıda antropolojinin yakın dönem gündelik yaşamı ile neolitik insanı arasında karşılaştırmalar yapmak istemesidir. Bu açıdan bakıldığında kadim toplum öğrencisi ve öğreticisi her an ve dakika eğitim safhasındadır. Doğumundan ölümüne kadar benzer eğitim sürecinden geçip avcılık, toplayıcılık ve biriktirme ya da saklama gibi hayati teknikleri öğrenmektedir. Modern dönem insanı ise daha çok ticari, mesleki ve teknik özellikleri kazanıp uzmanlaşma yoluna gitmektedir. Eğitim ise kurumlar ve organizasyonlar vasıtası ile modern toplumlarda uzmanlaşmayı desteklemektedir. Bu durum kadim toplumlarda sadece dini kurumlarda çocuğun daha çok becerilerinin artırılmasına yönelik büyüünün belirli okula benzeyen yerlerde öğretilmesinden ileri gitmemiştir.

Kadim toplumlarda birey hem ailesine hem de akrabalarına karşı sorumlu durumdadır. O gücünü topladığı zaman eğitim sürecine de girmiş bulunmaktadır. Eve yemek getirmek ve onu saklamayı bilmesi gerekmektedir. Bu süreç içinde kız çocuğu ise çocuk bakımı ve yetiştirilmesi, ev işleri gibi süreçleri öğrenmektedir. Bu öğrenme hem erkek çocukta hem de kız çocukta model alma yöntemine göre gelişmektedir. Çocuk en yakınından başlayarak yapması gereken şeyleri taklit ederek yaşam alanına sokmaktadır. Bu sayede kadim toplumlarda kültürün ve becerinin aktarımı devamlılık sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Childe, G. (1974). Tarihte Neler Oldu, çev. Alâeddin Şenel ve Mete Tunçay, Ankara: Odak Yayınları.
- Ergün, M. (2009). Eğitim sosyolojisi, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kneller, F. G. (1965). Educational Anthropology-An Introduction, U.S.A.
- Kneller, F. G. (1971). The Impact or Culture in Foundations of Education, U.S.A.
- Nash. J. R. (1974). The Convergence of Anthropology and Education in Spindler, George: Education and Cultural Process., U.S.A.
- Prichard. W- Keith-Buxton, L. T. (1973). And Theories in Sociology of Education, U.S.A.
- Spindler, D. G. (1974). Education and Cultural Process- Toward An Anthropology of Education, U.S.A.
- Şenel, A. (1982). İkel Topluluktan Uygar Topluma: Geçiş Aşamasında Ekonomik Toplumsal Düşünsel Yapıların Etkileşimi, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 504
- Tezcan, M. (1978). Kültür ve Eğitim İlişkileri. Eğitim ve Bilim, 3 (15), ss. 3-16.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim sosyolojisi, Ankara: Zirve ofset.

ORTAOKUL 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İLKÇAĞ TARİHİ KONULARINDAN HİTİTLER KONUSUNUN ÖĞRETİLMESİNDE HİTİT MASALLARININ KULLANILMASININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Güngör KARAUĞUZ¹ - Dilek ÜLKER²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilkçağ tarihi konularından Hititler konusunun öğretilmesinde Hitit masallarının kullanılmasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ili Bozkır ilçesi Kildere Ortaokulu ve Armutlu Ayşe-Veli Demiröz Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 17 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerini almak için öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen Hitit masalı (Appu ve İki Oğlu) anlatılmış daha sonra yine araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Bu anket formu öğrencilere uygulanmış ve öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, Hititler konusunun bir Hitit masalı ile anlatılması öğrencilerin hoşuna gitmiş ve öğrenciler masalı çok beğenmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Hititler, Hitit masalları, öğrenci görüşleri.

THE EVALUATION OF STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE USAGE OF HITTITE TALES IN TEACHING THE SUBJECT OF HITTITES WHICH IS A SUBJECT OF ANCIENT HISTORY IN 6TH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE

The aim of this research is to investigate the evaluation of students' opinions about the usage of Hittite Tales in teaching the subject of Hittites which is a subject of Ancient History.

The study was carried out during 2014-2015 educational year, at the Konya Bozkır Armutlu Ayşe Veli Demiröz Secondary School and Konya Bozkır Kildere Secondary School on the 6th grade with 17 students. In this research, qualitative research method was used. To take the opinions of 6th grade students; firstly Hittite Tale (Appu and His Two Sons) which was improved by the investigator, was told to the students and then the questionnaire which was prepared by the investigator and consisting of open-ended questions was used. This questionnaire was carried out to the students and students' opinions were evaluated.

At the end of the research, findings showed that students enjoyed that the subject of Hittite was told by a Hittite Tale and students liked Hittite Tale.

Keywords: Social Studies, Hittites, Hittite Tales, Students' opinions.

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

² Sosyal Bilgiler Öğretmeni (MEB)

1. GİRİŞ

Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde, “Yeryüzünde Yaşam” adlı ünite “Uygarlıkların Beşiği” konusunda ilkçağ döneminde Anadolu ve Mezopotamya’da kurulmuş olan devletlere yer verilmiştir. Anadolu da Hititler, Urartular, Frigler, İyonlar ve Lidyalılar; Mezopotamya’da Sümerler, Asurlular ve Babilliler’dir. Bu uygarlıkların kazanımı ise: “Anadolu ve Mezopotamya da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder” şeklindedir (MEB, 2014: 14). Hititler, ilkçağ uygarlıklarından biri olup Anadolu’da tarih sahnesine çıkmış ve Anadolu’yu vatan edinip devletlerini kurmuşlardır. Kızılırmak kavsini etrafında yaşayan ve Anadolu’da köklü bir kültür oluşturan Hititler, Anadolu’nun büyük bir kısmına sahip olmuşlardır. Çevrelerinde kurulan medeniyetlerden etkilenmiş olan Hititler, doğal olarak onları da etkilemiştir.

Hitit edebiyatı, Anadolu ve Mezopotamya sentezinden oluşmuştur. Hitit başkenti Hattuşa’da devlet arşivinde bulunan ve sayıları 20.000’i aşan tabletler, Hitit edebiyatında geniş ölçüde yer bulmuştur. Hitit toplumunun sosyo-kültürel yapısı veya yaşadıkları coğrafyayla ilgili de bilgileri barındıran çivi yazılı Hitit metinleri, ilkçağ tarihi araştırmalarında çok önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Hititçe çivi yazılı belgelerin bir grubunu da masallar oluşturmaktadır.

Masallar sosyal bilgiler dersinin işlenişinde kullanılabilir, dersi etkili ve verimli kılacak edebi ürünlerdir. Sosyal bilgiler derslerinde programda öngörülen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerin gerçekleşmesi gerekir. Bu noktada da edebi ürünler çok önemli bir katkı sağlayabilir. Çünkü edebi metinler aracılığıyla çocuklar kendilerini farklı zaman ve mekânlarda yaşamış/yaşayan insanlarla karşılaştırabilir; başka ülkelerdeki insanların yaşama şekillerini takdir eder. Bu onlarda empatik düşünce şeklini geliştirir, karakter eğitimine katkıda bulunur (Öztürk vd., 2012: 35).

Sosyal bilgiler dersinin amaçları ile edebi eserlerin öğrencilerde bıraktığı izler arasında yakından bir ilişki mevcuttur. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması amacıyla farklı teknik ve yöntemler kullanılabilir (Demir ve Akengin, 2011: 3). Milli Eğitim Bakanlığı da Sosyal Bilgiler Öğretim Programında edebi ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, atasözleri, halk hikâyeleri vb.) faydalanmak gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2005: 7). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde masallardan yararlanılması dersin amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Masallarda bir anlamda insanlığın on binlerce yıldan beri yapıp ettiklerinin şifreleri vardır. Bu şifreleri çözmek; insanın çocukluğuna dönmesi, kendini keşfetmesi gibi çok önemli özellikleri ortaya çıkarabileceğini söyleyebiliriz. Masallarda büyük bir sihir ve giz saklıdır ve masallarda sınırsız bir güç kullanmak söz konusudur. Masallarla dünyayı, hatta evreni yeniden düşünebilir ve şekillendirebiliriz. Böyle sınırsız özgürlük alanı oluşturan masalların çocuklarımıza okutulması ve bunlardan yararlanarak yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri ve sorunlara değişik yaklaşımlar getirmeleri insanlığın geleceği için önemli bir kazanç olabilir (Güleryüz, 2003: 183).

Hayali kahramanlar olağanüstü olaylar ve unsurlar aslında varlık alanlarının değişik görünüşlerini temsil ederler. Sonuçta iyinin, doğrunun ve güzelin üstünlüğü onaylanırken çocuk da farkında olmadan iyiye, güzele ve doğruya yönelmiş olur. Zengin, mutlu ve renkli bir çocuk dünyası kurabilmenin yolu birazda masallardan geçer (Şimşek, 2005: 75).

Bu araştırmada, ortaokul 6.sınıf İlkçağ Tarihi konularından Hititler konusunun işlenmesinde öğrencilere hem konuyu anlatmak hem de onların masal dünyasına girip bu gizli dünyayı görmelerini sağlamak için günümüzde çok fazla günışığına çıkmamış olan hatta çoğumuzun varlığından haberdar dahi olmadığı Güngör Karauğuz’un (2001) Hitit çivi yazılı orijinal belgelerden çevirdiği Hitit Mitolojisi adlı kitabındaki Appu ve İki Oğlu, masalından faydalanılmıştır. Masal, araştırmacı tarafından geliştirilerek hazırlanmış ve öğrencilere Hititler konusu anlatılırken anlatılmıştır. Araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıfta Hititler konusunun öğretilmesinde Hitit masalı kullanımının öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir.

1.1. Alt Amaçlar

Belirlenen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Hitit Masalını beğenip beğenmediğinizi nedenleri ile birlikte yazınız?
- Hititler konusunun Hititlere ait bir masal ile anlatılmasını nasıl buldunuz?
- Hitit masalında, Hititlerin genel özellikleri ile ilgili neler öğrendiniz?
- Hitit masalından sonra Hititler konusuna karşı bir merakınız oldu mu? (Örneğin Hititler ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olmak ister misiniz ya da Hititler ile ilgili bir belgesel izlemek ister misiniz?)
- Masalda en çok ilginizi çeken ya da hiç hoşunuza gitmeyen durum ya da olay nedir?
- Hititlerin masalları ile günümüzde sizin okuduğunuz masallar arasındaki farklılık ve benzerlikler nelerdir?
- Bu masalın sonunda bize verilmek istenen mesaj nedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler öğretiminde Hitit masallarının kullanımı ile ilgili yeterli bir akademik çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma bu alanda yapılacak çalışmalara da örnek olacaktır. Ayrıca ilkçağ tarihi konularından, Hititler konusunun öğretilmesinde Hitit masalı kullanımının öğrenci görüşleri üzerindeki etkisini tespit etmesi açısından da önem taşımaktadır.

1.3. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Konya ili Bozkır ilçesinde bulunan Armutlu Ayşe-Veli Demiröz Ortaokulu ve Kildere Ortaokulu 6. sınıfta bulunan 17 öğrenci ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formundan elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.
- Araştırma 6. sınıf Sosyal Bilgiler programında “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde geçen “Hititler” konusu ile sınırlıdır.
- Araştırma, Güngör Karauğuz’un Hitit Mitolojisi (2001) adlı kitabındaki Appu ve İki Oğlu (Sayfa: 202, 203, 204, 205, 206, 207) Masalı’nın araştırmacı tarafından geliştirilmiş şekli ile sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar (Sayıltılar)

- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan açık uçlu sorulardan oluşan anket formlarının öğrenci görüşlerini belirlemede uygun bir araç olduğu varsayılmıştır.
- Öğrencilerin görüşlerini samimi ve içten bir şekilde ifade edecekleri varsayılmıştır.
- Anlatılan Hitit masalının (Appu ve İki Oğlu) öğrencilerin yaş gruplarına ve gelişim özelliklerine uygun olduğu varsayılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; 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 olarak tanımlanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2011: 39).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya ili Bozkır ilçesinde bulunan Kildere Ortaokulu ve Armutlu Ayşe Veli Demiröz Ortaokulu’nda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu iki okuldaki toplam 6. sınıf öğrenci sayısı 17’dir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 6. Sınıf öğrencilerinin okullara ilişkin bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı

DEĞİŞKENLER	(Frekans) f	(Yüzde) %
Armutlu Ayşe-Veli Demiröz Ortaokulu	5	29.41
Kildere Ortaokulu	12	70.59
Toplam	17	100

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Kildere Ortaokulu ve Armutlu Ayşe-Veli Demiröz Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerinin Hitit masalı (Appu ve İki Oğlu) hakkındaki görüşlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Hazırlanan bu formda yer alan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular üzerinde önerilen düzeltme ve eklemelerin ardından ortaokul 6. sınıfta öğrenim görmekte olan bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Soruların öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olduğu görülmüştür. Daha sonra anket, çalışma grubuna uygulanmıştır.

Öğrencilere, öncelikle bir ders saati boyunca araştırmacı tarafından geliştirilerek hazırlanan masal anlatılmıştır. Masal üzerine karşılıklı soru cevap yoluyla karşılıklı konuşmalar yapılmıştır. Diğer bir ders saatinde de hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan anket öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerin anket formundaki sorulara verdiği cevaplar yazılı olarak alınmıştır. Araştırmanın öğrencilere uygulanması toplam iki ders saati yani 80 dakikadır. Anket formundaki açık uçlu sorular sayesinde, öğrencilerin masal hakkındaki görüşleri sınırlandırılmamış, masala ilişkin tüm duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır.

Açık uçlu sorulardan oluşan anketler öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin görüşleri anket formu ile yazılı olarak alındığı için, verilerin analizinde bir nitel araştırma tekniği olan "betimsel analiz" yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım, Şimşek, 2011:224). Bu araştırmada veriler analiz edilirken her bir anket formu 1'den 17'ye kadar Ö1, Ö2 şeklinde numaralandırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırma soruları dikkate alınarak sunulmuştur. Öğrenciler tarafından verilen cevaplar içerikleri dikkate alınarak çoktan aza doğru frekans ve yüzde (%) hesaplanarak tablo biçiminde verilmiştir.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar analiz edilip tablo haline getirilirken, öğrenci sayısının az olmasına bağlı olarak cevaplar doğrudan aktarılmış, birbirine yakın anlamlı cevaplar birleştirilmemiştir. Cevapların birleştirilerek yorumlanması tabloların altında araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında; araştırmaya katılan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin, araştırmacı tarafından anlatılan Hitit masalından -Appu ve İki Oğlu- sonra dağıtılan ve açık uçlu sorulardan oluşan ankete vermiş oldukları cevaplar yer almaktadır.

Tablo 2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Hitit Masalını Beğenip Beğenmediklerine Dair Bulgular

Görüşler	Nedenleri	f	%
Beğendim	İyilik eden iyilik buldu.	6	20,0
	Kötü kardeş hatasını anlayınca kardeşi İyi'den özür dilemiş.	3	10,0
	Adalet yerini buldu.	2	6,7
	Çok iyi buldum.	2	6,7
	Geçmişte olan bir masal dinledim	2	6,7
	Kardeşler en sonunda anne babasıyla yaşamaya başladı.	2	6,7
	Adalet, iyi, kötü kavramları uygun yerde kullanılmış.	1	3,3
	Hititler konusunu seviyorum, anlıyorum.	1	3,3
	Ders çabuk geçti.	1	3,3
	Kötü kardeşin adaletsizlik etmesine rağmen İyi kardeşin buna bir şey dememesi.	1	3,3
	İyilik vurgulanmış.	1	3,3
	Hititler ile ilgili bilgi veriyor.	1	3,3
	İyilik ve kötülük kavramları işlenmiş.	1	3,3
	Macera ve heyecan dolu bir masaldı.	1	3,3

kazanmış.	İyilik kavramını anlatmış.	1	3,3
	Bu dünyada iyilik yapanların kazandığı gibi masalda da iyilik yapanlar	1	3,3
	Hitit masalını güzel buldum.	1	3,3
	Anlatım şekli sıkıcı değil.	1	3,3
	Beğenmedim Çünkü ders sıkıcı geçti.	1	3,3
Toplam		30	100

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, bir öğrenci hariç diğer öğrenciler masalı beğenmiştir. Beğenen öğrenciler, beğenme nedenlerini ifade ederken masalın farklı yönlerini göz önünde bulundurarak masala farklı açılardan yaklaşmışlardır.

Masalı beğenme nedenleri arasında en fazla iyilik edenin iyilik bulduğu, adaletin yerini bulduğu ifadeleridir. İyiliğin karşılıksız kalmaması, insana iyilik olarak geri dönmesi öğrencilerde olumlu etki yaratmıştır. Kötü olanın sonunda kaybetmesi iyinin ise kazanması sonucu iyilik duygusunun sağlayacağı kazancı göstermiştir.

Beğenme nedenleri arasında geçmişteki yaşama duyulan merakın bu masal sayesinde giderilmesi vardır. Bundan uzun yıllar önce yaşayan insanlar ve bu insanların yaşamları öğrencilerin ilgilerini çekmiş ve onları heyecanlandırmıştır. Geçmişteki insanları anlatan bu masala duyulan merak, dersi de eğlenceli hale getirmiş ve sıkıcılıktan kurtarmıştır.

Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

(Ö1): “Beğendim, kötü kardeş hatasını anlayınca kardeşi İyi’den özür dilemiş.”

(Ö2): “Masalı çok güzel buldum; çünkü iyilik eden iyilik buldu, kardeşler en sonunda anne babasıyla yaşamaya başladı.”

(Ö5): “Beğendim, geçmişte olan bir masal dinledim. Ders çabuk geçti.”

(Ö14): “Beğendim; çünkü bize iyilik kavramını anlatmış. İyilik yapan iyilik bulmuş. Bu dünyada iyilik yapanların kazandığı gibi masalda da iyilik yapan kazanmış.”

Tablo 3. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin, Hititler Konusunun Hititlere Ait Bir Masal İle Anlatılmasını Nasıl Bulduklarına Dair Bulgular

Görüşler	Nedenleri	f	%
Hoşuma gitti.	Hititler ile ilgili bilgiler öğrendim.	3	16,0
	Konuyu daha iyi anladım.	1	5,5
	Ders daha zevkli geçti.	1	5,5
	Çok etkileyici ve güzel buldum.	1	5,5
	İyinin ve kötünün adaletli bir şekilde anlatılmasından dolayı sevdim.	1	5,5
	Ders keyifli geçti.	1	5,5
	Adaletin yerini bulmasından dolayı hoşuma gitti.	1	5,5
	Hititler konusunun masal ile anlatılması Hititlere daha çok ilgimi çekti.	1	5,5
	Ders sıkıcı geçmedi.	1	5,5
	Kardeşlerin anne ve babaları ölmeden mal paylaşmasına rağmen sonunda anne ve babalarının yanına dönmelerinden dolayı sevdim.	1	5,5
	Masaldan farklı sonuçlar çıkardığım için hoşuma gitti.	1	5,5
	Geçmişte yaşanan olaylar nasıl oluyor onu öğrendim.	1	5,5
	Sıkıcı bir anlatımının olmamasından dolayı iyi buldum.	1	5,5
	İyilik edenin iyilik, kötülük edeninde kötülük bulmasından dolayı hoşuma gitti.	1	5,5
	Masalda doğrudan Hititlerin hayatı anlatılmamış eğer öyle olsaydı ders çok sıkıcı olurdu.	1	5,5
Hoşuma gitmedi. Sosyal bilgiler kitabı daha güzel anlatmış.	1	5,5	
Toplam		18	100

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere, Hititler konusunun bir Hitit masalı ile anlatılması bir öğrenci hariç diğerleri tarafından beğenilmiştir. Öğrencilerin en çok beğendikleri taraf dersin eğlenceli hale gelmiş olmasıdır. Sadece “Hititler kimdir, nedir, nasıl yaşarlar?” gibi sıradan bir şekilde anlatılıp geçilseydi çocuklara soyut gelecek ve kafalarında birşey canlandıramayacaklardı. Masal sayesinde Hititlere ait olan özellikler somut kişiler ve örnekler üzerinden verilince çocukların ilgilerini daha çok çekmiştir. Dersin sıkıcı geçmeyip eğlenceli ve keyifli geçmesiyle öğrenciler dersi dikkatlerini vererek dinlemişler, böylelikle bilgi edinmeleri artmıştır. Masal da kötünün kaybedip iyinin kazanması, adaletin yerini bulması Hititleri çocukların gözünde beğenilecek bir toplum yapmıştır.

Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

(Ö1): “Masal ile anlatılması çok hoşuma gitti. Konuyu daha iyi anladım. Ders daha zevkli geçti.”

(Ö3): “Çok iyi buldum ve çok beğendim. Ders masal ile anlatılınca keyifli geçti.”

(Ö5): “Hoşuma gitti. Hititler konusunun masal ile anlatılması Hititlere daha çok ilgimi çekti.”

(Ö16): “Güzel buldum. Masal hoşuma gitti. Masalda doğrudan Hititlerin tarihi anlatılıyorsa sıkıcı olabilirdi.”

(Ö17): “Hoşuma gitti. Kendimi geçmişte hissettim.”

Tablo 4. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Masalda Hititlerin Genel Özellikleri İle İlgili Neler Öğrendiklerine Dair Bulgular

Görüşler	f	%
Başkentleri Hattuşaş’tır.	12	20,0
Çivi yazısı ve resim yazısını birlikte kullanmışlardır.	11	18,4
Çok tanrılı bir inanç sistemleri vardır.	10	16,6
Anal adı verilen yıllıklar tutmuşlardır.	8	13,4
Tarım ve hayvancılık yapmışlardır.	8	13,4
Pankuş adı verilen meclisleri vardır.	6	10,0
Anadolu da kurulan ilk merkezi devlettir.	4	6,6
Farklı bir devletlerdir.	1	1,6
Toplam	60	100

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü üzere, masal sayesinde öğrenciler Hititlerin genel özelliklerini de öğrenmişlerdir. Bu da bize masalın sadece öğrencilerin hoşuna giden bir masal olarak kalmadığını, masalın içerisinde Hititlerin genel özellikleri de geçtiği için bu yönde de olumlu bir katkısının olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

(Ö4): “Çok tanrılı bir inanç sistemleri var, başkentleri Hattuşaş, Pankuş adı verilen meclisleri var, tarım ve hayvancılık yapıyorlar, Anadolu’da kurulan ilk merkezi devlet, resim yazısını ve çivi yazısını bir arada kullanmışlar, Anal adı verilen yıllıkları yazmışlar.”

(Ö8): “Başkentleri Hattuşaş’mış, Anadolu’da kurulan ilk merkezi devletmiş, tarım ve hayvancılık yaparlarmış, Pankuş adı verilen meclisleri varmış.”

(Ö9): “Anadolu’daki ilk büyük merkezi devlet olduğunu, Anal adı verilen yıllıkları olduğunu, çivi yazısı ve resim yazısını birlikte kullandıklarını, Pankuş adı verilen meclislerinin olduğunu.”

(Ö15): “Başkentlerinin Hattuşaş olduğunu, çivi ve resim yazısını birlikte kullandıklarını, Pankuş adı verilen meclislerinin olduğunu, tarım ve hayvancılık yaptıklarını, Anal adı verilen yıllıklar yazdıklarını öğrendim.”

Tablo 5. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Hitit Masalından Sonra Hititlere Karşı Bir Meraklarının Olup Olmadığına Dair Bulgular

Görüşler	f	%
Evet oldu.		
Hititler ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak isterim.	9	29,0
Hititler ile ilgili belgesel izlemek isterim.	5	16,1
Hititlerin yemeklerini merak ettim.	3	9,7
Hititler ile ilgili film izlemek isterim.	2	6,5
O zamanlar nasıl yaşanırdı onu öğrenmek isterim.	2	6,5
Hititlerin günlük hayatta neler yaptıklarını merak ettim.	2	6,5

Hititlerin evlerini merak ettim.	2	6,5
Hititler ile ilgili hikâyeler okumak isterim.	1	3,2
Yiyeceklerini nasıl bulduklarını öğrenmek isterim.	1	3,2
İnsanlar çocuklarına İyi ve Kötü ismini koyarlarsa diğer insanlar çocuklarına ne isim koymuşlar bunu öğrenmek isterim.	1	3,2
Hititlerin nasıl savaştıklarını merak ettim.	1	3,2
Hititlerin çocuklarını ve kıyafetlerini merak ettim.	1	3,2
İstemem. Çünkü Hititleri merak etmiyorum.	1	3,2
Toplam	31	100

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, bu masaldan sonra öğrenciler Hititlere karşı merak duymuşlardır. İnsanı öğrenmeye yönelten en önemli güdü merak güdüsüdür. Herhangi bir konu hakkında öğrencide merak uyandırıldığında o konunun öğretilmesi hem kolay hem de konu ile ilgili öğrenilenler uzun süre akılda kalıcı olmaktadır. Masal, öğrencilerde Hititlere karşı merak uyandırmıştır. Hititlerin yaşam biçimini tüm ayrıntılarıyla öğrenmek istemişlerdir. Buradan yola çıkarak bir toplumun yaşam tarzını oluşturan yemekleri, yaşadıkları evleri, yaptıkları işleri, savaşta kullandıkları araç gereçleri, kıyafetlerini merak etmişlerdir. Masalda çocuklara konulan isimlerden (İyi, Kötü) yola çıkarak çocuklarına ne isim verdiklerini öğrenmek istemişlerdir. Tüm bunları öğrenmek için de Hititler ile ilgili belgesel ve film izlemek, hikâyeye okumak gibi yöntemler kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

(Ö3): "Evet oldu. Daha fazla bilgiye sahip olmak isterim. O zamanlar nasıl yaşanırdı onu öğrenmek isterim."

(Ö7): "Film, belgesel izlemek isterim. Merakım artı. Hitit yemeklerini merak ettim. Daha fazla bilgiye sahip olmak isterim."

(Ö9): "Evet oldu. Hititler ile ilgili hikâyeler okumak isterim."

(Ö13): "Hititlere karşı merakım şimdi daha çok arttı. Çünkü bir insan çocuğuna İyi ve Kötü isimleri koyarsa, diğer insanlar çocuklarına ne ismi koymuşlar bunu öğrenmek isterim. Çok ilgimi çekti."

(Ö15): "Evet isterim; çünkü Hititlerin nasıl savaştıklarını ve evlerini merak ediyorum."

(Ö16): "Evet isterim. Çocuklarını ve evlerini merak ettim."

(Ö17): "İsterim; çünkü merakım arttı. Belgesel izleyerek günlük yaşamlarını ve yemeklerini görebilirim."

Tablo 6. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Masalda En Çok İlgilerini Çeken ya da Hiç Hoşlarına Gitmeyen Durum ya da Olay İle İlgili Bulgular

Görüşler	f	%
İlgimi çeken Çocuklara İyi ve Kötü isminin verilmesi	4	11,2
Appu'nun dileğinin gerçekleşmesi	2	5,6
Güneş Tanrısının adaletsizliklere karşı adaletli olması	2	5,6
Tanrıların konuşması	1	2,7
İki kardeşin en sonunda ailelerin yanında yaşamaya başlaması	1	2,7
Appu'nun Güneş Tanrısı ile konuşması	1	2,7
Çocuğa İyi isminin verilmesi	1	2,7
İyi çocuğun büyüyünce iyi Kötü çocuğun büyüyünce kötü olması	1	2,7
Kötü kardeşin sonunda doğru olanı yapması	1	2,7
Kötü kardeşin iyi sığırı alıp kardeşi İyi'ye kötü sığırı vermesine karşın kötü kardeşin sığırının ölmesi, İyi kardeşinde sığırının iyileşmesi		
Kardeşlerin sonunda birleşmesi ve mutlu sonla bitmesi	1	2,7
Appu'nun tanrı ile konuşarak ondan bir erkek çocuk istemesi	1	2,7
Kötü kardeşin sığırının ölmesi İyi kardeşin sığırının iyileşmesi	1	2,7
Hoşlanmadığım Çocuklara İyi ve Kötü isminin verilmesi	4	11,2
Anne ve baba ölmeden mal paylaşımının yapılması	4	11,2
Kötü isimli kardeşin mal paylaşımında adaletsizlik yapması	3	8,3
Çocuğa kötü isminin verilmesi	2	5,6
Adaletsizliğin olması	2	5,6
İki kardeşin ayrı yaşaması	1	2,7

Eşit bir şekilde mal dağılımının yapılmaması	1	2,7
Kötü kardeşim iyi sığırı alması, kardeşi İyi'ye hastalıklı sığırın vermesi	1	2,7
Toplam	36	100

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 6'de araştırmaya katılan 6. Sınıf öğrencilerinin cevaplarına bakılarak, onların en çok hoşlarına giden ya da hiç hoşlarına gitmeyen olay ve durumlara ait bulgulara yer verilmiştir. Soruya verilen cevaplarda en dikkat çekici durum öğrencilerin en çok ilgilerini çeken ve hoşuna gitmeyen durum ya da olaya "çocuklara İyi ve Kötü isminin verilmesidir" cevabı olmuştur. Yani öğrencilerin bazılarının hoşuna giden bir olay bazılarının hiç hoşuna gitmemiştir. İlgiğini çekip hoşlarına giden durumlar arasında Appu'nun dileğinin gerçekleşmesi, kardeşlerin sonunda birleşmesi, masalın mutlu sonla bitmesi vb. gelmektedir. Öğrencilerin hoşuna gitmeyen durumlar arasında da anne baba ölmeden mal paylaşımının yapılması, mal paylaşımında adaletsizliğin olması vb gelmektedir. Öğrenciler iyiliğin olduğu bölümleri çok beğenmişler, kötülüğün olduğu, adaletsizliğin olduğu bölümler hiç hoşlarına gitmemiştir.

Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

(Ö11): "En çok ilgimi çeken tanrıların konuşması, çocuklara İyi ve Kötü isminin verilmesi."

(Ö4): "Hoşuma giden Appu'nun dileğinin gerçekleşmesi, iki kardeşin en sonunda ailelerinin yanında yaşamaya başlaması; hoşuma gitmeyen, çocuğa Kötü isminin verilmesi, iki kardeşin ayrı yaşamaları, anne-baba ölmeden mal paylaşımı yapmaları."

(Ö7): "İlgimi çeken, çocuklara İyi ve Kötü isminin verilmesi, İyi'nin büyüyünce iyi Kötü'nün büyüyünce kötü olması; hoşuma gitmeyen ise çocukların anne-baba ölmeden mal paylaşımı yapmaları."

(Ö10): "Hoşuma giden, kardeşlerin sonunda birleşmesi ve mutlu sonla bitmesi; hoşuma gitmeyen ise adaletsizliğin olması ve eşit bir şekilde mal dağılımının yapılmaması."

(Ö11): "En çok ilgimi çeken Appu'nun tanrı ile konuşup ondan bir erkek çocuk istemesi, çocuklarına İyi ve Kötü ismini koyması; hoşuma gitmeyen adaletsizlik yapılması."

(Ö16): "En çok hoşuma giden Güneş Tanrısının Kötü kardeşin yaptığı haksızlığı düzeltmesi; hoşuma gitmeyen, çocuklara İyi ve Kötü isminin verilmesi."

Tablo 7. Altıncı sınıf öğrencilerinin, Hititlerin Masalları İle Günümüzde Okuduğunuz Masallar Arasındaki Farklılık Ve Benzerliklere Dair Bulgular

Görüşler		f	%
Farklılıklar	Hitit masalının tablet üzerine yazılması	3	8,3
	Bir farklılık yok	2	5,5
	Bu masal tablete yazılmış, günümüzdeki masallar bilgisayara yazılıyor	1	2,7
	Hitit masalları Şimdiki masallarımızdan farklı ve ilginç	1	2,7
	Şimdiki masalarda tanrı ile görüşülmez ve tanrının söyledikleri	1	2,7
duyulmaz	Hitit masalı tablete yazılmış, şimdiki masallar kâğıda yazılıyor	1	2,7
	Masalların yazıldıkları dil farklı	1	2,7
	Şimdiki masalarda Güneş Tanrısı diye birşey yok	1	2,7
	Hitit masalında birden çok, şimdiki masalarda tek tanrının olması	1	2,7
	Günümüz masalları teknolojiden bahsediyor, Hitit masallarında	1	2,7
teknolojiden bahsedilmiyor	Konularının farklı olması	1	2,7
	Hitit masallarında çok tuhaf isimler koymuşlar	1	2,7
	Hitit masalı maceralı ve hareketli	1	2,7
	Hitit masalı daha güzel	1	2,7
	Her iki masalda da iyilerin kazanması	6	16,5
Benzerlikler	Her iki masalında mutlu sonla bitmesi	4	11,1
	Her ikisinde de olağanüstü olayların olması	3	8,3
	Her iki masalda da iyinin kazanması, kötülerin kaybetmesi	2	5,5
	Her iki masalında sürükleyici olması	1	2,7
	Her iki masalda da tanrıya tapılması	1	2,7

Her iki masalda da bir olay oluyor	1	2,7
Her iki masaldaki kişilerinde dertlerinin sıkıntılarının olması	1	2,7
Toplam	36	100

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 7'de araştırmaya katılan 6. Sınıf öğrencileri, Hitit Masalı ile günümüzdeki masallar arasındaki benzerlikler ve farklılıkların neler olduğunu ifade etmişlerdir. Günümüzdeki masallar ile Hitit masalı arasındaki en önemli farklılık Hitit masalının tablet üzerine çivi yazısı ile yazılmasıdır. Öğrenciler bu farklılıktan başka, masalların yazıldıkları dillerin farklı olduğunu, günümüz masallarının teknolojiden bahsetmesini ve günümüz masallarının kâğıda yazıldığını, Hitit masalında tanrı kavramının daha fazla geçtiğini ifade etmişlerdir.

Benzerlik olarak her iki masalda da iyilerin kazanması, mutlu son ile bitmesi, olağanüstü olayların olması, sürükleyici olması, her masalda geçen kişilerin dertlerinin sıkıntılarının olması gibi ifadeler söylemişlerdir. Bu cevaplar da bize günümüzdeki masallar ile Hitit masalı arasındaki benzerlikleri göstermektedir.

Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

(Ö1): "Bu masal tablete yazılmış, günümüzdeki masallar bilgisayarda yazılıyor."

(Ö5): "Benzerlikler, her ikisinde de iyilerin kazanması; farklılıklar, bu masalın tablet üzerine yazılması."

(Ö7): "Benzerlik, her masalda iyilerin kazanması; farklılık Hitit Masallarının kil tablete yazılması günümüzdeki masalların kâğıt üzerine yazılıyor olması. Bir de yazıldıkları dil farklıdır."

(Ö9): "Farklılık, şimdiki masalarda Güneş Tanrısı diye bir tanrının olmaması; benzerlik ise masaldaki kişilerin bir dertlerinin sıkıntılarının olması."

(Ö11): "Farklılık günümüz masalları teknolojiden bahseder. Hitit Masallarında teknoloji yok. Benzerlik mutlu son ile bitmeleri."

(Ö12): "Benzerlik olağanüstü olayların olması; farklılık konuların farklı olması."

(Ö14): "Benzerlik her iki masalda da bir olay oluyor, hep iyiler kazanıyor. Farklılık yok."

Tablo 8. Masalın Sonunda Öğrencilere Verilmek İstenen Mesaja Dair Bulgular

Görüşler	f	%
İyilik düşünen iyilik, kötülük düşünen kötülük bulur.	5	18,6
İyilerin kazanması, kötülerin kaybetmesi	4	14,8
Her zaman adaletli olmalıyız.	4	14,8
Adalet yerini bulur.	4	14,8
İyilik yapan kazanır.	2	7,4
Adalet ve iyilik	2	7,4
Kötüye doğru değil iyiye doğru gitmeliyiz.	1	3,7
İyiye iyi olur, kötüye kötü olur.	1	3,7
Adaletsizlik yaparsak, bizimde başımıza adaletsizlik gelir.	1	3,7
Adaletli davranmanın iyi olduğu	1	3,7
Kötülüklerden uzak durmak	1	3,7
Ne olursa olsun adaletsizlik yapıp kötü düşünmemeliyiz.	1	3,7
Toplam	27	100

*Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 8'de araştırmaya katılan 6. Sınıf öğrencileri masalın vermek istediği mesajı ifade etmişlerdir. Hitit masalının bize vermek istediği sonuç adaletin er geç yerini bulacağı ve iyilerin her zaman kazanacağı kötülerin ise kaybedeceği'dir. İyi olanın iyilik, kötü olanın da hep kaybedip kötülük bulacağıdır.

Öğrenciler iyilik ve adalet değerlerini içine alan cevaplar vermişlerdir. Öğrenci cevaplarına bakıldığında masalın vermek istediği mesajı anladıkları görülmüştür. Öğrenciler cevaplarında iyinin her zaman kazanacağını, kötünün her zaman kaybedeceği adaletin er geç yerini bulacağı sonucunu çıkarmışlardır. Zaten, bu sonuç masalın bize vermek istediği sonuçtur.

Masalların sonunda iyiler iyilik bulur, kötüler cezasını çeker. Böylece mutlu sona ulaşılır. Bazı masalların sonunda da beklenen bu sonun tersine kötülerin affedildiği de olur. Çünkü kötüyü veya suçluyu yok etmek yararsız ve kolaycı bir çözümdür. Asıl güç olan onu yeniden kazanmaktır. Hitit masalının sonunda da iyi olan kazanmış, kötü olan da yaptığı yanlışın farkına varıp iyiden özür dilemiştir. İyi olan da kötünün hatasını anlamasına sevinmiş kardeşler arasındaki sorun çözülmüş ve masal mutlu sonla bitmiştir.

Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

(Ö2): *"İyinin kazanması, kötünün kaybetmesi."*

(Ö4): *"İyilik düşünen iyilik, kötülük düşünen kötülük bulmuş. Adalet yerini bulmuş."*

(Ö5): *"Her zaman adaletli olmalıyız. İyiler kazanır, kötüler kaybeder."*

(Ö6): *"İyiler kazanmış, kötüler kaybetmiş."*

(Ö9): *"İyilik eden iyilik, kötülük eden kötülük bulur, adaletli davranmalıyız."*

(Ö11): *"İyilik yapan kazanır."*

(Ö16): *"Ne olursa olsun adaletsizlik yapmamalıyız. Adalet ve iyilik."*

(Ö17): *"İyiler kazanır, kötüler kaybeder."*

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma da öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde masal öğrencilere sadece bilişsel özellikleri kazandırmakla kalmamış iyi ve kötünün karşılaştırmasının yapılması ve adalet kavramından bahsedilmesiyle duyuşsal farkındalık da yaratmıştır. Öztürk ve Otluoğlu'nun (2002) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi" isimli çalışmasına göre, sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerinin ders aracı olarak kullanılması durumunda duyuşsal davranış özelliklerini kazanma anlamlı derecede artmaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenciler klasik öğretim yöntemine göre; hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma kendini daha rahat hissetme, kişiliğine katma, anlama/anlatma, hatırlama, zihinde canlandırabilme, öğrendikleri ile bağ kurma gibi duyuşsal davranış özelliklerini ve bilişsel yeterlilikler bakımından kendilerini daha da yetkinleşmiş görmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrenciler, masalı dinlerken sadece masalı dinlemekle kalmamışlar. 6. sınıf seviyesine verilmesi gereken Hititlerin genel özelliklerini de öğrenmişlerdir. Hititlerin, başkentini, çivi ve resim yazısını birlikte kullandıklarını, çok tanrılı bir inanç sistemlerinin olduğunu, anal adı verilen yıllıklar tuttuklarını vb. gibi genel özelliklerini de öğrenmişlerdir. Tekgöz (2005) ve Top (2009), edebî ürünlerin kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etki ettiği aynı zamanda öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada başarı sonucuna bakılmamış, yalnızca öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Ancak öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakılınca başarı üzerinde ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında olumlu etki yaratacağı görülmektedir.

Öğrenciler, günümüzdeki masallar ile Hitit masalı arasındaki benzerlik ve farklılıkları iyi bir şekilde karşılaştırmışlardır. Hitit masalının tabletlere yazıldığı, günümüzdeki masalların ise bilgisayarda yazıldığı gözlerinden kaçmamıştır. Tablet üzerine yazılan bir masal onların daha fazla ilgisini çekmiştir. Masalların genel özelliklerinden olan olağanüstü olayların olması, sonunda iyilerin kazanması durumunun her iki masalda da benzerlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Geçmişteki bir masal ile günümüzdeki masalı karşılaştıran öğrenciler farklı zaman ve mekânlarda yaşanmış olayları karşılaştırıp değerlendirmişlerdir. Çencen (2011)'e göre edebî ürünler, öğrencilerin kendi zaman ve yaşam şartlarının çok dışında bir hayatı anlatmaktadır. Öğrenciler geçmiş ve şimdi arasında bağlantılar kurma, zaman içindeki gelişimlerini görmek için konuları takip etme, kendi dünyalarını şartlar içinde görmeye bağlama ve geçmişin şimdikiyi şekillendirmeye ne kadar yardımcı olduğunu anlama konularında edebî ürünlerden yardım almaktadırlar. Böylece öğrenci farklı zaman-mekânlarda yaşanmış olayları daha iyi anlamlandırıp ve tarihi olayların arka plânlarını öğrenerek çok yönlü düşünme ve değerlendirme imkânına sahip olacaktır.

Öğrenciler "Bu masaldan çıkarılmak istenen sonuç nedir?" sorusuna verdikleri cevaplara bakınca masalda verilmek istenen mesajı anladıkları görülmektedir. Masalda günümüzde üzerinde durulan

değerlerimizden adaletli olma ve iyilik değeri üzerinde durulmuştur. İyilerin her zaman kazanacağı da belirtilmiştir. Öğrencilerde bu soruya verdikleri yanıtlarda masalın vermek istediği mesajın iyi olmak ve adaletli olmak olduğuna dair mesajlar yazmışlardır. Demir (2006) “Konya İli Cihanbeyli İlçesi’nde Anlatılan Masalların Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında masalarda, iyi-kötü bir arada verilerek çocuğun kıyas yapmasının sağlanması, çocuğu düşünmeye ve olumlu sonuç çıkarmaya yönlendirmesi ve masalların büyük kısmında kötülerin cezalandırılması iyilerin mükâfatlandırılması gibi sonuçlara ulaşmıştır. Karatay (2007) “Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi” isimli çalışmasında da, masalarda dürüst-sahtekâr, mert-namert, cesur-korkak, akıllı-aptal, adil-zalim, tembel-çalışkan insan tipleri karşı karşıya gelir. Bu iyi ve kötü karakterler aracılığıyla örnek alınacak ya da sakınılacak davranış biçimleri tanıtılır. Masalın sonunda daima iyiyi temsil eden kahraman kazanır; kötüyü temsil eden karakterler cezalandırılır. Masal, bir yandan çocukların düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirirken bir yandan da onların kazanması gereken iyilik, dürüstlük, çalışkanlık ve yardım severlik gibi erdemlerin olaylar içinde edinimini sağladığını vurgulamıştır. Nitekim Hitit masalının sonunda da iyi olan kazanmış, kötü olan karakter ise hatasını anlamıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak tablet üzerine yazılan Hitit masalının geliştirilmiş halini öğrenciler beğenmişler ve masal öğrencilerin çok hoşlarına gitmiştir. Geliştirilen bu masal Hititler konusunun işlenmesinde hem konunun daha zevkli işlenmesini sağlamış hem de öğrencilerin konuya ilgisini daha çok çekmiştir. Hitit masalı ile anlatılan Hititler konusu sadece bilgi olarak kalmamış, Hititler hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istemişlerdir. Hititlerin çocuklarına verdikleri isimler, evlerini, kıyafetlerini vb. merak etmişlerdir. Hititler ile ilgili belgesel, film izlemek istediklerini ve hikâyeler okumak istediklerini ifade etmişlerdir. Masal ile anlatılan derste öğrenci dersi pasif bir şekilde dinlemekle kalmamış, dersin sonuna kadar aktif olmuştur. Bu sonuca dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders veya çalışma kitaplarında Hititler konusunda Hitit masalına yer verilebilir. Hititler konusunun dışında sosyal bilgiler dersinde farklı konuların öğretiminde de masallar kullanılabilir. Sosyal Bilgiler dersinin yanı sıra diğer derslerde masal kullanımıyla ilgili nicel ya da nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Çencen, N. (2011). *11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarih Öğretmenlerinin Edebi Ürün” Kullanımına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, G. (2006). *Konya İli Cihanbeyli İlçesinde Anlatılan Masalların Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demir, S. B. & Akengin, H. (2011). *Hikâyelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(3), 463-475.
- Karağuz, G. (2001). *Hitit Mitolojisi*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı ve Kılavuzu Taslak Basım*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğrenci Çalışma Kitabı 4. Baskı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Öztürk, C., Keskin, S. C. & Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173-182.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna.
- Tekgöz, M. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Sözkese.

SOSYAL BİLGİLER VE TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DİSİPLİNLER ARASI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

Handan ÇELİK¹ - Ceyda NAZA²

ÖZET

Sosyal bilgiler (çalışmalar), vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak ve geliştirmek için sosyal ve beşeri bilimlerin bütünleşmesiyle doğmuş bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgiler, okul müfredat programı içerisinde; tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, felsefe, din, siyasal bilimler, hukuk, antropoloji, arkeoloji gibi sosyal bilimlerin yanı sıra edebiyat, sanat gibi beşeri bilimler ile matematik gibi fen bilimlerinden uygun olan içeriği seçerek disiplinler arası çalışmalarla desteklendiğinde sistemli ve koordineli bir çalışma alanı tedarik eder. Disiplinler arası, günümüz sosyal bilimleri için bir gerekliliktir. Disiplinler arası araştırmalar, bilgiye farklı bakış açıları sunması açısından önemlidir. Ayrıca bu yaklaşım sayesinde öğretmenler birbirlerinin alanlarının özelliklerini, ihtiyaçlarını daha iyi tanıyabilirler ve etkili ve anlamlı öğrenmeyi oluşturma yönünde nasıl birlikte çalışabileceklerini keşfedebilirler. Artık sık sık telaffuz edilmeye başlanan "birlikte öğretme" kavramı, aslında disiplinler arası öğretimin önemli sonuçlarından birini oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "Edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikâyeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak, sosyal bilgiler, Türkçe dersleriyle kaynaştırılmalı, öğrencilere vatan sevgisi kazandırılmalıdır." ifadesi de disiplinler arası anlayışın önemini vurgulamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da benzer şekilde Sosyal Bilgiler derslerinden yararlanılmasına dair ifadeler yer almaktadır.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ve Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar, verilmesi istenen değerler ve temalar benzerlikleri açısından incelenecektir. Çalışmada bu benzerliklerin tespit edilmesi için doküman analizi kullanılacaktır. Ulaşılan bulgulara göre, sosyal bilgiler ve Türkçe müfredat programlarında bulunan kazanımların, değerlerin ve temaların birbirleriyle ilişkilendirilebilir yanlarının olduğu görülmektedir. Disiplinler arası anlayışın bu iki ders arasında daha fazla uygulanması kalıcı ve etkili öğrenmelerin sağlanmasına katkıda bulunacak, öğrencilerin çok yönlü düşünme becerisi kazanmalarını sağlayacaktır. Her iki dersin öğretmenlerinin işbirliği yaparak öğrencilerin kendini belirli bir disiplinin düşünme biçimiyle sınırlı hissetmeyen, aksine disiplinlere bağlı bilgileri kendi amaçlarına ulaşmada ya da karşılaştığı problemlerin çözümünde bir araç olarak algılamalarına katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: disiplinler arası yaklaşım, sosyal bilgiler öğretim programı, Türkçe dersi öğretim programı, değerler, kazanımlar

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

² Pamukkale Üniversitesi, Doktora Öğrencisi.

RESEARCH ON CURRICULUM OF TURKISH LESSON AND SOCIAL STUDIES ACCORDING TO INTERDISCIPLINARY APPROACH

ABSTRACT

Social studies (sciences) is a studying area integrated with social and human sciences to gain and improve citizenship duties. Social studies supply a systematic and coordinated studying area when supported by interdisciplinary studies picking up the lessons including history, geography, economy, psychology, sociology, philosophy, religion, political science, law, anthropology, archaeology, literature, art and mathematics. Interdisciplinarity is a necessity for today's social sciences. Most of the times, it can be insufficient to try to solve a problem with an aspect of just one discipline. Interdisciplinary studies supply different kind of aspects towards information. Also, thanks to this approach, teachers can know more about characteristics and needs of each others field and also they can explore how to get together to make efficient and meaningful learning. The concept of 'learning together' which is widely spoken is actually a part of significant consequence of interdisciplinary teaching.

Students should be gained love of homeland, Social Studies should be integrated with Turkish lessons with the help of literary works and written materials like legends, epics, tales, proverbs, folk tales, songs and poems etc. These expressions emphasize the importance of interdisciplinary understanding. Also Turkish lessons should benefit from Social Studies.

In this research , acquisition that take part in Social Studies and Turkish lesson curriculum, the values and themes will be studied in terms of similarities. In the research document analysis is used in order to identify these similarities. According to the results, the acquisitions, values and themes in the Social Studies and Turkish lesson curriculum are related to each other. Using this approach more between these two lessons will provide students to learn effectively and permanently and also it will help students to gain versatile skills. This approach will provide students to use these informations for their goals or to handle a problem not thinking over just one discipline but integrating these two disciplines with cooperation of both the teachers of these lessons.

Key Words: Social Studies Curriculum, Turkish Lesson Curriculum, Interdisciplinary Approach, Values, Acquisitions

1. GİRİŞ

Disiplinler arası öğretim, belirli bir kavram temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve becerilerin ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilmesidir. Disiplinler arası yaklaşımda temel amaç, dersin konusunu teşkil eden kavramın incelenmesidir. Ayrıca bu süreçte rol alan değişik konu alanlarının kavramla ilgili bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi de önemlidir. Yani öğretim süreci, disiplinler arası bir organizasyon ile hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur (Yıldırım, 1996:89).

Öğrencilerin sınıf içinde öğrenmek zorunda oldukları birçok konunun disiplinler arası bir niteliği vardır. Bu konular sadece bir disiplin ya da ders içinde ele alındığı zaman öğrenme anlamlı ve etkili olmayabilir. Örneğin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılacak çeşitli edebi türlerdeki metinler aracılığıyla öğrenci, bu disiplinlere ait bilgileri bir araya getirebildiği zaman bu konuları daha anlamlı biçimde öğrenebilir.

Sosyal bilimler, geniş anlamıyla insanlar arası ilişkileri inceler ve insan davranışları ile ilgilenen disiplinleri içermektedir. İnsan davranışlarını inceleyen bu disiplinler, "Davranış Bilimleri" veya "Beşeri Bilimler" olarak da adlandırılmaktadır. Bir topluluğun üyesi olan bireye ait faaliyetleri ele alan düşünceye dayalı ya da kültürel ilimler sosyal bilimleri oluşturur. Köstüklü'ye göre (1998:27), sosyal bilimler bilimsel bir tutumla toplumların incelendiği disiplinlerdir ve ilgilendiği esas konu, gruplar içinde oluşan insan etkinliği, amacı ise, beşerî/insanî anlayışın gelişmesidir. Toplumsal olgu ve olayları yalnızca bir disiplinle açıklamak ya da topluma ait problemlerin çözümünde sadece bir disiplinin ilke ve kavramlarından yararlanmak yeterli bir yaklaşım değildir. Meydana gelen birçok toplumsal olay ve sorunu anlayabilmek için hemen hemen sosyal bilimlere ait tüm disiplinlerden yararlanmak gerekir.

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin içinde yer alan farklı tanımlara sahip birçok disiplinden oluşmaktadır, bu nedenle kısa ve herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımının yapılması oldukça zordur(Öztürk 2014:1). Evans ve Brueckner'e göre sosyal bilgiler, sosyal bilim alanlarını, toplumdaki bireylerin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarını kapsamaktadır(akt. Öztürk, 2014:1). Sosyal Bilgiler Programı'nda(MEB, 2009a) ise "*bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi*" olarak tanımlanmıştır.

Sosyal bilgiler adına, eğitim öğretim sürecinde ilk olarak 1968 programıyla yer verilmiştir. Bu ders daha önceki yıllardaki öğretim programlarında Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi gibi derslerle yürütülmeye çalışılmıştır(Sönmez, 2005: 16). Aynı yıl uygulamaya koyulan programdan sonra 1990, 1998 programları ve 2004-2005 Sosyal Bilgiler programları kullanılmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler ünitelerinin etkili ve sorumlu Türk vatandaşı yetiştirmek amacıyla tasarlandığı; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi açılarından çok yönlü olarak ele alındığı; edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikâyeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak, sosyal bilgilerin Türkçe dersiyle kaynaşması gerektiği belirtilmektedir(MEB:2009a). Programda yer alan bu ifadelerle disiplinler arası öğretimin gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6. 7. 8. Sınıflar) incelendiğinde ise Türkçe eğitimi sonucunda bireylerin; Türkçe dersinin genel amaçlarıyla birlikte, dilin önemini bilen, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanıyan ve benimseyen, hoşgörü sahibi, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına karşı duyarlı; millî, manevî, ahlakî değerlere önem veren kişiler olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2009b:3). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda iyi vatandaş olma, milli ve evrensel değerleri tanıma, insan

haklarına saygılı olma gibi ortak amaçlara yer verildiği görülmektedir. Bu ortak amaçların ise ders kitaplarında yer alan ve her iki derste de kullanılacak edebi metinler aracılığıyla verilmesi oldukça etkili olacaktır. Çünkü öğrencilerin en çok kullandıkları ve en kolay ulaştıkları kaynak ders kitaplarıdır.

Daha çok Türkçe derslerinde kullanılan kaynaklardan olan edebi metinler, anlama - anlatma becerisinin kazandırmasının yanı sıra toplumun benimsediği birçok değeri de içermesi nedeniyle önemli kaynaklardır (Yaman vd., 2009:108). Edebi eserler aracılığıyla çocuk, çağlar boyunca toplum içinde biriken, kabul gören ve paylaşılan değerleri tanır, yani değerlerin aktarılmasına yardımcı olur (Fırat ve Mocan, 2014:28).

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ve Türkçe Dersi Öğretim Programları beceriler, değerler ve öğrenme alanları başlıkları açısından ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarının, Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe dersiyle ilişkilerinin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmaktadır. Doküman analizi araştırması, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Karasar, 2006).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyal bilgiler öğretim programı ve Türkçe dersi öğretim programının yanı sıra, iki ders arasında ilişkilendirmenin en çok yapıldığı sınıf düzeyi olan Dikey yayınevince hazırlanan Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitaplarındaki tüm metinler ve aynı yayınevine ait çalışma kitabındaki etkinlikler kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu betimsel çalışmada veriler Sosyal Bilgiler dersi ile Türkçe dersi öğretim programları disiplinler arası yaklaşım dikkate alınarak değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Ayrıca programın uygulanmasında ana kaynak olan sosyal bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabında yer alan metinler ve etkinlikler edebi tür, içerik ve verilmesi planlanan Türkçe dersine ait beceriler bakımından incelemeye tabi tutularak sosyal bilgiler dersinin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesine dair bulgular elde edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Sosyal Bilgiler Programı'nı oluşturan temel öğeler; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Ayrıca programda öğrenme alanları da ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında da benzer şekilde temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları programın yapısını oluşturan öğelerdendir. Çalışmada elde edilen bulgular her iki programda da yer alan ortak öğeler temel alınarak sınıflandırılarak, programlar ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı disiplinler arası bir incelemeye tabi tutulmuştur.

Tablo-1:

Öğrenme Alanları	Türkçe Dersi Öğrenme Alanlarıyla İlişkilendirmeler	Türkçe dersi Öğrenme Alanlarıyla İlişkilendirmeler	Edebi Türlerle İlişkilendirmeler	Türkçe Dersi Temalarıyla İlişkilendirmeler	Edebi Şahsiyetlerle İlişkilendirmeler
Birey ve Toplum/ Kendimi Tanıyorum Ünitesi	☐3. kazanım için Türkçe dersi "Konuşma" öğrenme alanı ☐5. kazanım için Türkçe dersi "Yazma" öğrenme alanı	Konuşma Yazma Görsel Okuma ve Görsel Sunu	Otobiyografi/ Ben Farklıyım Metni Öykü/ Eğri Minare Metni	Birey ve Toplum	Âşık Veysel Ömer Seyfettin Mevlana
Kültür ve Miras/ Geçmişimi Öğreniyorum Ünitesi	☐1. kazanım için Türkçe dersi "Konuşma" öğrenme alanı; ☐ "Yazma" öğrenme alanı; ☐5. kazanım için Türkçe dersi "Görsel Okuma" öğrenme alanı ☐ "Konuşma" öğrenme alanı, ☐ Tüm kazanımlar için Türkçe dersi "Dinleme" öğrenme alanı	Konuşma Yazma Dinleme	Röportaj / Aile Tarihimi Araştırıyorum Metni Anı / Şerife Bacı ve Bizim Kültürümüz Metni Deneme/ Liderimizle Cumhuriyete Yürüyoruz Metni	Atatürkçülük	Atatürk ve Nutuk Eseri
İnsanlar, Yerler ve Çevreler/Yaşadığımız Yer Ünitesi	☐2,3 ve 4. kazanımlar için Türkçe dersi "Görsel Sunu" öğrenme alanı	Görsel Okuma ve Görsel Sunu Konuşma Dinleme	Biyografi / Çevremi Tanıyorum Metni Efsane/ Sarıköz Efsanesi Türkü/ Ilgaz Dağı Metni ve Türküler Çevremi Anlatıyor Etkinliği	Güzel Ülkem Türkiye	
Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Üretimden Tüketime Ünitesi		Görsel Okuma ve Görsel Sunu	Dilekçe / Bilinçli Bir Tüketiciyim Röportaj/ Mesleğimi Seçiyorum Metni	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	

Öğrenme Alanları	Türkçe Dersi Kazanımlarıyla İlişkilendirmeler	Türkçe dersi Öğrenme Alanlarıyla İlişkilendirmeler	Edebi Türlerle İlişkilendirmeler	Türkçe Dersi Temalarıyla İlişkilendirmeler	Edebi Şahsiyetlerle İlişkilendirmeler
Gruplar, kurumlar ve Sosyal örgütler/ Hep Birlikte Ünitesi		Görsel Okuma ve Görsel Sunu Konuşma Dinleme	Röportaj /Farkında Mıyız Metni Mektup / Sorunlar ve Çözüm Yolları Metni Şiir/ Türk Kızılâyı Şiiri	Değerlerimiz	
Güç, Yönetim ve Toplum / İnsanlar ve Yönetim Ünitesi		Yazma	Röportaj / Röportaj Oyunu Etkinliği Dilekçe/ Kamuoyunun Gücünü Keşfedelim Şiir/ Kürsüdeki Şiir (yazma)Etkinliği	Güzel Ülkem Türkiye	
Küresel Bağlantılar / Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesi	2. kazanım için Türkçe dersi "Görsel Okuma" öğrenme alanı (6 ve 8. kazanımlar)	Görsel Okuma ve Görsel Sunu		Dünyamız ve Uzay	

Tablo 1'de Sosyal Bilgiler programı ve 4. Sınıf Ders Kitabında tespit edilen Türkçe dersiyle olan ilişkilendirmeler görülmektedir.

3.1. Becerilerle İlgili Bulgular

Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4 - 8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü 6 beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır (MEB, 2009a). Bu becerilerden biri de "Türkçeyi Doğru Güzel ve Etkili Kullanma" ana başlığıyla verilmekte, bu başlıkta edindirilmesi gereken alt becerilerin ise sırasıyla *dinleme*, *konuşma*, *okuma*, *yazma* ve *görsel okuma/sunu* olduğu belirtilmektedir.

Programda doğrudan verilecek beceriler açıklanmıştır. Bunlardan ilki kanıt kullanma becerisidir. Bu becerinin verilmesinde kullanılacak birincil kaynaklar yazılı, görsel ve işitsel dokümanlar ve nesnelere oluşmaktadır. Birincil kaynaklardan biri olan yazılı metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar Sosyal Bilgiler Programında açıkça belirtilmiştir. Öğrencilere sunulmadan önce belgelerin kontrol edilmesi gerektiği, bazı mektup, kitap ve belgede yer alan kelime sayılarının, cümle yapılarının çocukların yaşlarına uygun olup olmadığının kontrolünün yapılması gerekmektedir. Gerekli kontrollerden sonra edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar,

atasözleri, halk hikâyeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin kaynaştırılmasının amaçlandığı söylenebilir.

Tablo 1’de Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı’nda yer verilen edebî türler ve şahsiyetler görülmektedir. Kitapta otobiyografi, öykü, şiir, biyografi, röportaj, anı, türkü, deneme, efsane, mektup ve dilekçe türünden metinler yer almaktadır.

Birey ve toplum ünitesindeki “Ben Farklıyım” metninde iki öğrencinin kendisini tanıttığı, hayatlarından kesitleri anlattığı görülmektedir. Dolayısıyla metin otobiyografi türüne örnek olabilecek anlatımlar yer almaktadır: “ Ben Büşra. 10 yaşındayım... Sarı saçlı yeşil gözlü bir kızım...Arkadaşlarımla değişik oyunlar oynamayı, kitap okumayı ve gezmeyi seviyorum...”(Birbiçer, 2015:12). Metinde yer alan kendini tanıtıcı yazılar, öğrencilerin otobiyografi türünü öğrenmelerinde temel olabilecek anlatıma sahiptir.

Aynı üniteadaki “Eğri Minare” ise Mimar Sinan’ın eseri olan Süleymaniye Camisi’nin yapımı sırasında yaşandığı düşünülen bir olayı anlatan öykü türünde bir metindir.

Kültür ve Miras ünitesinde yer alan “Aile Tarihim Araştırıyorum” Sıla isimli bir çocuğun babasıyla yaptığı bir röportajı içermektedir. Üniteadaki “Şerife Bacı” ve “Bizim Kültürümüz” metinleri anı türünde yazılmıştır. “Liderimizle Cumhuriyete Yürüyoruz” ise deneme türünde yazılmış bir metindir.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler/Yaşadığımız Yer ünitesinde “Çevremi Tanıyorum” metni biyografi türündedir. “Sarıköz Efsanesi” ise isminden de anlaşıldığı gibi efsane türündedir. “İlgaz Dağı” bir türkü örneğidir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı’nda bu üniteye ait “Türküler Çevremi Anlatıyor” etkinliğinde türkü türünde bir esere yer verildiği görülmektedir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Üretimden Tüketime ünitesindeki “Bilinçli Bir Tüketiciyim” metninde bir dilekçe örneği yer almaktadır. “Mesleğimi Seçiyorum” metni ise röportaj türündedir.

Gruplar, kurumlar ve Sosyal örgütler/ Hep Birlikte ünitesindeki “Sorunlar ve Çözüm Yolları” metninde bir mektup örneğine yer verilmektedir. Yine aynı üniteadaki “Farkında Mıyız” metni röportaj türündedir. Ayrıca bu üniteye Türk Kızılayı başlıklı bir de şiire yer verilmektedir.

Güç, Yönetim ve Toplum / İnsanlar ve Yönetim ünitesinde ise “Kamuoyunun Gücünü Keşfedelim” metninin içinde bir dilekçeye yer verilmektedir. Öğrenci Çalışma Kitabında da aynı üniteye ait “Röportaj Oyunu” etkinliği ile röportaj yapabilme, “Kürsüdeki Şiir(yazma)” etkinliği ile şiir yazabilme becerilerinin gelişmesinin hedeflendiği tespit edilmiştir.

3.2. Öğrenme Alanlarıyla İlgili Bulgular

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Sosyal Bilgiler Programına göre Öğrenme alanları, bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilir(MEB, 2009a). Sosyal Bilgiler dersi dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bunlar, Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum, Küresel Bağlantılardır. Türkçe dersinde ise beş öğrenme alanı bulunmaktadır: Dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma /sunu(MEB, 2009b:7).

Tablo 1’de görüldüğü gibi 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı’nda Türkçe dersiyle doğrudan dokuz ilişkilendirmenin yapıldığı görülmektedir. Kitaptaki *Kendimi Tanıyorum* ünitesinde yer verilen “Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.” kazanımı ile Türkçe dersi “Konuşma” öğrenme alanı, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” başlığındaki “Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle

ortaya koyar.” ve “Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.” kazanımıyla Türkçe dersi “Yazma” öğrenme alanı; “Kendini Yazılı Olarak İfade Etme” başlığı altındaki “Olayları, oluş sırasına göre yazar.” kazanımlarının ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinde ise “Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.” Kazanımıyla Türkçe dersi “Konuşma” öğrenme alanı; Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, “Yazma” öğrenme alanı; “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma” başlığında verilen “Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar”. ve “Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar” kazanımları birlikte verilerek ilişkilendirme yapılmıştır. Ayrıca “Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler.” kazanımı için Türkçe dersi “Görsel Okuma” öğrenme alanı “Karikatürde verilen mesajı algılar.” ve “Konuşma” öğrenme alanı, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma başlığındaki “Konuşmalarında betimlemeler yapar.” kazanımlarının birbiriyle ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca aynı ünitedeki tüm kazanımlarla Türkçe dersi “Dinleme” öğrenme alanı, “Dinlediğini Anlama” başlığındaki “Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.” kazanımının görsellerin yorumlanması sürecinde ilişkilendirilebileceği görülmüştür.

Yaşadığımız Yer ünitesinde “Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.”, “Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.”, “Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.” ile Türkçe dersi “Görsel Sunu” öğrenme alanındaki “Sunularında harita ve krokiden yararlanır.” kazanımlarının ilişkilendirildiği görülmektedir.

Uzaktaki Arkadaşlarım ünitesinde ise “Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.” Türkçe dersi “Görsel Okuma” öğrenme alanında verilen “Karikatürde verilen mesajı algılar.” ve “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.” kazanımlarının ilişkili olduğu görülmektedir.

Ayrıca yapılan incelemede Sosyal Bilgiler Programında yer alan öğrenme alanlarının Türkçe Dersi Öğretim Programında tema olarak adlandırılmaktadır. Tablo 1’de de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersindeki Birey ve Toplum/ Kendimi Tanıyorum Ünitesi, Türkçe dersindeki Birey ve toplum temasıyla; Kültür ve Miras/ Geçmişimi Öğreniyorum Ünitesi, Atatürkçülük temasıyla; İnsanlar, Yerler ve Çevreler/Yaşadığımız Yer Ünitesi, Güzel Ülkem Türkiye’ m temasıyla; Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Üretimden Tüketime Ünitesi, Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasıyla; Gruplar, kurumlar ve Sosyal örgütler/ Hep Birlikte Ünitesi, Değerlerimiz temasıyla; Güç, Yönetim ve Toplum / İnsanlar ve Yönetim Ünitesi, Güzel Ülkem Türkiye’ m temasıyla; Küresel Bağlantılar / Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesi, Dünyamız ve Uzak temasıyla konu ve içerik bakımından örtüşmektedir.

3.3. Değerlerle İlgili Bulgular

Değerler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer verilen temel öğelerden biridir. Değerlerin birleştiricilik, toplumun ihtiyaçlarını karşılama, davranışı yönlendirme gibi özellikleri vardır. Programda adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, sevgi, saygı, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere toplam yirmi değer yer almaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (6.-8. Sınıflar) ise değerlere belli bir başlık altında ve sistemli bir şekilde yer verilmesi de örtük olarak değinildiği görülmektedir (Şen, 2008: 768). Örneğin programın genel amaçları içerisinde “değerler” konusuna yer verilmektedir. Dokuzuncu ve on birinci maddeler, bahsedilen değerlerin “evrensel, millî ve manevî” değerler kavramıyla ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer verilmesi gereken zorunlu temalardan birinin “Değerlerimiz” olduğu dikkat çekmektedir (MEB, 2009b:142). Bu temada işlenmesi gereken değerlerin ise Türkçemiz, Türk kültürü (bayramlar ve törenler, türkü, halk oyunları, vatan, kahramanlık, bayrak vb.), Türk büyükleri (Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Mevlânâ, Hacı Bektaş-ı Velî, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca vb.) olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla her iki derste de verilmesi gereken ortak

değerlerden bağımsızlık ve vatanseverlik değerlerinin iki programda da açıkça belirtildiği görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada iki disiplinin birbiriyle olan ilişkisinin azımsanamayacak kadar çok olduğu tespit edilmiştir. İki dersin birbirini besleyen ve destekleyen dersler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuya eğitim programlarında ve ders kitabında da değinildiği ancak tam olarak yansıtmadığını söylemek mümkündür. Öğretmenlere verilen kılavuz kitaplarda bu ilişkilendirmelerin daha ayrıntılı olarak verilmesi, gerekirse kitapların ve programların buna göre hazırlanması faydalı olacaktır. İki dersin ele aldığı konuların benzer olduğu ve Türk milli eğitiminin genel amaçlarını sağlamada önemli ve ortak amaçları olan dersler oldukları görülmüştür.

Eğitimin başarısının bir yerde bilgi ve becerilerin; sorunların çözümüne, düşüncelerin üretilmesine ve analitik düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik olarak kullanılabilmesine ve bağlı olduğu için disiplinler arası ilişkilendirmelere daha çok yer verilmesi, öğrencilerin daha başarılı, olaylar ve durumlar arasında ilişkiler kuran, sorgulayan ve düşünen insanlar olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

Bilindiği gibi ülkemizde; Türkçe ve Sosyal Bilgiler “sözel alan” dersleridir. Bu iki alanın birbiriyle ilişkili olabilecek konularının bir kısmının her iki derse ait programlarda belirtilmiş olduğu tespit edilse de bir kısmının belirtilmediği de görülmüştür. Oysa bu ilişkilendirmeler tam anlamıyla belirtilse ve bunlar çeşitli etkinliklerle pekiştirilse öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği içinde olarak daha etkili öğrenmeler yapılması sağlanabilir. İkisi de sözel alan dersleri olduğu için Sosyal Bilgiler dersine yatkın olan bir öğrencinin Türkçe dersine veya tam tersi Türkçe dersinde başarılı olanın Sosyal Bilgiler dersine de yatkın olduğu genel kabullerdendir. İki dersten birine ilgi duyan öğrenci disiplinler arası bağlantıları kurabildiğinde iki dersteki başarısı artacaktır. Güleç ve Alkış'ın (2003) *İlköğretim Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi* isimli çalışmasındaki veriler dikkat çekicidir. Bu çalışmada Türkçe dersinin pozitif yönde ilişkinin en yüksek olduğu ders Sosyal Bilgiler olarak saptanmıştır. Bu da çalışmamızın verilerini desteklemesi açısından önemli bir çalışmadır.

Sosyal bilgiler dersinde edebi eserlerden yararlanılması, edebi şahsiyetlere ve eserlerine ilgili konularda değinilmesi öğrenilen bilgi ve becerilerin somutlaştırılmasını sağlayacağından öğrenmelerin daha anlamlı olacaktır. Çünkü öğrenciler zihinlerinde somutlaştırdıkları bilgileri daha kalıcı ve etkili öğrenmektedirler. Ayrıca bu sayede en önemli değerlerimiz olan şairlerimizi, yazarlarımızı tanıyan, milli kültürün bir parçası olan sanatçılarımız hakkında bilgiye sahip olan, genel kültür seviyesi yüksek gençlerin yetişmesi sağlanabilir.

Disiplinler arası öğretim, öğretmenlerin birbirlerinin bilgilerinden, tecrübelerinden faydalanmalarına imkân vererek, etkili öğrenme öğretim ortamlarının gelişmesine olanak sağlayabilir. Derslerin kendi sınırlarının dışına çıkarak, ilgi çekici, çok yönlü ve anlamlı öğrenmelere olanak vermesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin de kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacaktır.

Program hazırlayıcısı olarak Talim ve Terbiye Kurulu, disiplinler arası öğretimin gerekliliğini göz önünde bulundurarak bir takım düzenlemeler yapabilir. Hizmet-içi eğitim seminerleri ile öğretmenlerin disiplinler arası program hazırlama ve uygulama konusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilir. Bunun yanında okullarda disiplinler arası nitelikte programların geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alkış S., Güleç S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi. *İlköğretim-Online 2 (2), 2003 sf. 19-27.*
- Bilgili, A. S. (2008). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem
- Birbiçer, B. (2015). *Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı* Ankara: Dikey
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım
- Fırat, H., Mocan, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, S: 3, 25-49.*
- Hengirmen, M., Öziş, N. Öngay, N. (2015) *İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Engin
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Mustafa Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi* (s. 3-16). Ankara: Pegem A
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Çizgi
- MEB (2009a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB (2009b). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı* Ankara: MEB
- Oğuzkan, F. (2001). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. Cemil Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* Ankara: Pegem A
- Öztürk, C. (2007). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Yaklaşım. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A
- Öztürk, C., Keskin, S. C., Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*(6. Baskı). Ankara: Pegem A
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı
- Tay, B. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 5-22). Ankara: Maya Akademi
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7 (18), s. 107-120*
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 12, 89-94.*

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Hüseyin ÇALIŞKAN* - Büşra ALTUNDAŞ**

ÖZET

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerini betimlemek ve çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi) göre durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada, araştırma modeli olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 299 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Tataroğlu ve Erduran (2010) tarafından geliştirilmiş olan tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler araştırmanın amacı bağlamında gerekli istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen çözümlenmeler neticesinde, ortaokul sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğrencilerin yaşları ile akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve cinsiyet ve sınıf düzeyinin ortak etkisine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarında bir farklılık oluşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, akıllı tahta, tutum, öğrenci

EXAMINING THE ATTITUDES OF STUDENTS IN SOCIAL STUDIES SMART BOARD

Smart boards, which, as in many developed countries, have begun to take its place since 2011 in higher education institutions of our country, are supposed to contribute positively to the process of teaching-learning in general. For this reason, one of the information technology smart board is important in each course. Secondary social studies is one of these courses. The most important task in the use of interactive whiteboards in the process of learning and teaching by the teachers. Secondary social studies carried out in this study (5.6 and 7 levels) to determine the attitude of the students is a primary factor in use of smart boards made the clipboard. In this research age, gender and grade level are considered variables, models of the study is correlational model of quantitative screening model. The study group consisted of 300 students. The attitude scale developed by Erduran and Tataroğlu (2010) as a data collection tool was used to fit the social studies. The data obtained from the students will be evaluated analyzed with SPSS 21 software package. The analysis necessary discussion within the framework of the findings and conclusions will be made as a result.

Key Words: Social Studies, Smart Boards, Attitude.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Eğitimde teknolojinin etkin biçimde kullanılması amacıyla işe koşulan akıllı tahtalar, dünyanın birçok ülkesinin eğitim politikaları çerçevesinde öğrenme-öğretme sürecinde yaygın olarak kullanılmakta ve etkin kullanımına yönelik projeler geliştirilmektedir (Çelik ve Atak, 2012). Türkiye’de de bu projelerin temsilcisi tahmin edileceği üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme) projesidir. Projenin 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ilk ders gününde Ankara’da pilot uygulaması yapılmış ve proje ile okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 620.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanmıştır. Öğretmenlere bu teknolojilerin etkin bir şekilde kullanılması amacıyla hizmet içi eğitimler verilmiştir. Projenin tam olarak oturtulması ve uygulanma aşaması belli bir zaman almış ve zamanla kullanım derecesi artan akıllı tahtalar, öğretmenler için yardımcı temel kaynak olma görevi üstlenmişlerdir.

Eğitimde işe koşulan akıllı tahtalar ile öğrencilerin birçok duyusuna (görsel, işitsel ve duyuşsal) hitap edilerek daha kalıcı öğrenmeler sağlanacağı görüşü akıllı tahtalara yönelik yapılan araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermiştir. Derslerde akıllı tahta kullanımına yönelik yapılan araştırmaların sonuçları ele alındığında olumlu tutumların daha yüksek olduğu ortadadır. Literatür incelendiğinde, akıllı tahtaların sınıf ortamında kullanımının değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda öğrencilerin görüşleri, tutumları, yeterlilikleri, algıları, eğitsel önemi ve sınırlıkları yer almaktadır (Altınçelik, 2009). Bunun dışında yine aynı şekilde öğretmenlerin görüşleri, tutumları, algıları, ve akademik yeterlilikleri de araştırma konusu olmuştur. Akıllı tahtaların öğrenme-öğretme ortamına katkı sağlayabileceği yapılan birçok çalışmada ortaya çıkmaktadır (Keser ve Çetinkaya, 2013). Bu çalışmada da okullarda kullanımına başlanan akıllı tahtaların, sosyal bilgiler derslerinde öğrenci tutumlarına etkisi araştırılmış ve çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında farklı derslerde araştırmalar mevcuttur. Örneğin; Fen ve Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanan öğretmenlerin görüşleri, (Erduran ve Tataroğlu, 2009). Biyoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, akıllı tahta kullanımına ve derse yönelik tutumlarına etkisi (Önder, 2015). Akıllı tahtaların ders başarısına etkisi (Dikmen, 2015). Akıllı tahta uygulamalarının öğrencilerin coğrafya ders başarıları üzerine etkisinin incelenmesi (Akdemir, 2009). Literatürde var olan araştırmaların çoğunluğunu ortaöğretim Fen ve Teknoloji dersi ile Matematik dersleri oluşturmaktadır. Bu alanlarda ölçekler geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından algı, tutum, akademik başarıya etki, yeterlilik çalışmaları sıkça yapılmıştır. Bu derslerin dışında Tarih dersine ilişkin Ünal (2015)’ ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci görüşleri adlı çalışma da literatürde mevcuttur. Sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımı adı altında literatürde çok az çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri disiplinler arası bir ders olan sosyal bilgiler dersinin bünyesinde yer alan Coğrafya disiplinine ait Kaya ve Aydın (2011) tarafından gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri adlı bir araştırmadır. Bir diğer çalışma ise Bulut ve Koçoğlu (2012) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşlerini içeren çalışmalarıdır.

Literatüre genel olarak bakıldığında sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumları ele alan yeteri kadar çalışmanın olmaması bu çalışmanın yapılmasının en önemli nedenlerinden biri olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler gibi daha çok soyut konuları içeren bir dersin öğretiminde öğrencilerin birçok duyusuna hitap edebilme özelliği olan akıllı tahtaların kullanımının öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı hususu da araştırmacının çıkış noktalarından biri olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda araştırma, ortaokulların beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerini ve çeşitli değişkenlere göre durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyleri nedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları, sınıf ve cinsiyet düzeyinin ortak etkisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Bailey, 1982). Bu tür modellerde daha çok evreni temsil yeteneğine sahip belirli bir örneklem grubu alınarak, bu örneklem grubu üzerinde çalışır ve sonuçlar evrene genellenir (Kıncal, 2014). Bu araştırmada çalışma grubundan hareketle mevcut durum hakkında bilgiye ulaşılarak farklı değişkenler açısından incelenmeler yapılmıştır. Buradan da değişkenler arası anlam çıkarılmaya ve genellemelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Bolu ili Gerede ilçesi ve Sakarya ili Hendek ilçelerindeki akıllı tahta bulunan ortaokullarda öğrenim gören 299 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 162'si kız 137'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, sınıf düzeylerine göre dengeli (beşinci sınıf 100 kişi, altıncı sınıf 100 kişi, yedinci sınıf 99 kişi) bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tataroğlu ve Erduran (2010) tarafından geliştirilen "Akıllı Tahtaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 22 madde ve dört boyuttan (olumsuz tutum, olumlu tutum, motivasyonel etki ve verileri saklama özelliği) oluşmaktadır. Bu boyutları ele alan sorular 5'li Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler "tamamen katılıyorum 5", "katılıyorum 4", "kararsızım 3", "katılmıyorum 2" ve "hiç katılmıyorum 1" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Bu araştırma bağlamında kullanılan verilerden hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .81'dir. Ölçekten alınan toplam puan, bireyin sınıflarda akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyini ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve çift yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesinde ölçüt olarak 1.00-1.80 "hiç katılmıyorum", 1.81-2.60 "katılmıyorum", 2.61-3.40 "Kararsızım", 3.41-4.20 "katılıyorum", 4.21-5.00 "tamamen katılıyorum" aralıkları kullanılmıştır. Ayrıca tüm bu analizlerin yapılmasından önce normallik ve varyansların homejenliği testleri yapılmıştır. Veri setinin normallik ve varyansların homejenliği varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve elde edilen sonuca göre analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen betimsel ve kestirimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin betimsel istatistikleri

Ölçeğin boyutları	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Olumlu tutum	299	2,00	5,00	3,93	,58
Olumsuz tutum	299	1,50	5,00	3,67	,82
Motivasyonel etki	299	1,33	5,00	4,02	,81
Verileri saklama özelliği	299	1,00	5,00	3,84	1,14
Toplam	299	2,60	5,00	3,83	,57

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin alt boyutlar bazında [olumsuz tutum ($\bar{X}=3,67$), verileri saklama özelliği ($\bar{X}=3,84$), olumlu tutum ($\bar{X}=3,93$), motivasyonel etki ($\bar{X}=4,02$)] ve ölçeğin tümünde ($\bar{X}=3,83$) “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Yaş ile akıllı tahta kullanımına yönelik tutum arasındaki korelasyon

	Yaş	Tutum
PearsonCorrelation	1	,184**
Sig. (2-tailed)		,001
N	299	299

**p<.01

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,184$; $p<,01$).

Tablo 3. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyi puanlarının dağılımı

Cinsiyet/ Sınıf Düzeyi	Kız			Erkek			Toplam		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
5. Sınıf	56	74,28	13,18	44	71,60	12,51	100	73,10	12,90
6. Sınıf	56	78,54	8,93	44	79,68	8,63	100	79,04	8,77
7. Sınıf	50	76,69	10,80	49	79,21	11,26	99	77,94	11,03
Toplam	162	76,50	11,19	137	76,92	11,44	299	76,69	11,29

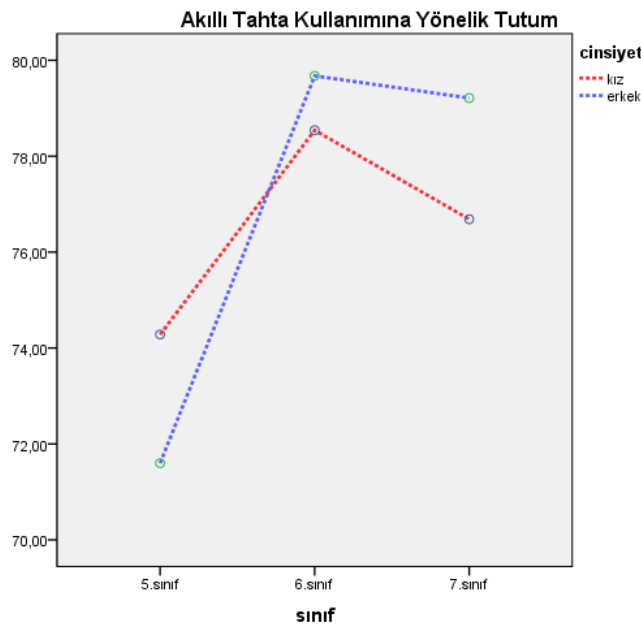
Kız öğrencileri cinsiyetlerine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin ortalama puanı ($\bar{X}=76,50$), erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre akıllı tahtaya yönelik tutum düzeylerinin ortalama puanı ($\bar{X}=76,92$)’dir. Kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre akıllı tahtaya yönelik tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F=,058$; $p>,05$].

Beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin ortalama puanı ($\bar{X}=73,10$), altıncı sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin ortalama puanı ($\bar{X}=79,04$), yedinci sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin ortalama puanı ($\bar{X}=77,94$)’dir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F=8,71$; $p<,01$]. Bu farklılığı tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferoni ile elde edilen sonuca göre beşinci sınıf ve altıncı sınıf ile beşinci sınıf ve yedinci sınıf arasında beşinci sınıflar aleyhine bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. Cinsiyet ve sınıfın ortak etkisine göre öğrencilerinin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerine ait iki yönlü ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Cinsiyet	7,87	1	7,87	,07	,80	,00
Sınıf	2118,61	2	1059,31	8,71	,00	,06
Cinsiyet * Sınıf	359,17	2	179,59	1,48	,23	,01
Hata	35630,17	293	121,61			
Toplam	1796443,17	299				

Ortaokul öğrencilerinin sınıf ve cinsiyetlerine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyleri; beşinci sınıf kız öğrencilerin puanı ($\bar{X}=74,28$), altıncı sınıf kız öğrencilerin puanı ($\bar{X}=78,54$), yedinci sınıf kız öğrencilerin puanı ($\bar{X}=76,69$); beşinci sınıf erkek öğrencilerin puanı ($\bar{X}=71,60$), altıncı sınıf erkek öğrencilerin puanı ($\bar{X}=79,68$), yedinci sınıf erkek öğrencilerin puanı ($\bar{X}=79,21$)'tür. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf ortak etkisine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır [$F= 1,48$; $p>,05$].



Şekil 1. Cinsiyet ve sınıf ortak etkisine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyi

Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyleri arttıkça olumlu bir artış gösterdiği söylenebilir. Beşinci sınıf ortaokul öğrencilerinin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyleri altıncı ve yedinci sınıf düzeylerine kıyasla daha düşüktür. Ancak altıncı sınıf düzeyinde gerçekleşen önemli sıçrama hem kızlarda hem de erkeklerde azda olsa düşme eğilimine girdiği bu düşüşün erkekler için biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi 2011 yılından itibaren ülkemiz ortaöğretim kurumlarında da yerini almaya başlayan akıllı tahtaların genel olarak öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkı sağlaması eğitimdeki beklentilerimizdendir. Bu çerçevede bilişim teknolojisi ürünlerinden olan akıllı tahtalar hemen hemen her derste önem teşkil etmektedir. Nitekim ortaokul sosyal bilgiler dersi de bu

dersler arasında yerini almaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde akıllı tahtaların kullanımında en önemli görev onları eğitim için en verimli şekilde kullanacak olan öğretmenlere aittir. Bu araştırma beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin tutum düzeylerini betimlemek ve yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre durumlarını kestirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yaşları ile sosyal bilgiler dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı ve öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının sınıf ve cinsiyet düzeyinin ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlar tartışılarak elde edilen sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları, ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Buna göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahtaya yönelik tutum düzeylerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğrencilerin akıllı tahta kullanımına ilişkin yapılan birçok araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Tataroğlu (2009), Yorgancı ve Terzioğlu (2013), Türkoğlu (2014), Demircioğlu ve Demircioğlu (2015), Gündüz ve Çelik (2015) de farklı disiplinlere yönelik öğrenciler üzerine yapmış oldukları çalışmalarında da öğrencilerin derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde yani yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Bağcı (2013) ise ortaöğretim öğrencileri üzerinden yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin derslerinde akıllı tahta kullanmaktan ve derslerini akıllı tahta kullanarak işlemekten hoşlandıkları ve derse daha iyi odaklandıkları söylenebilir. Bu durumu Smith (2000) öğrencilerin akıllı tahta kullanıldığında motive oldukları, heyecanlandıkları ve coşkulu oldukları şeklinde ifade etmiştir. Kaya ve Aydın (2011) tarafından yapılan sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri adlı çalışmada sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanılmasının öğrencilerin derse konsantrasyonu, derse katılımları, dersin zevkli ve ilginç olması, derste dikkatleri ve derse motivasyonları konusunda sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanılmasının oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ateş (2010) de coğrafya dersinde akıllı tahta sistemlerinin klasik ders işleme yöntemlerinin ötesinde birçok fayda sağladığını, gelişmiş ülkelerde bu sistemin daha fazla kullanıldığını ancak ülkemizde akıllı tahta kullanımının yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre ortaokul öğrencilerinin yaşları arttıkça sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Çalışma konusu ile ilgili literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekler Akkoyunlu ve Orhan (2003)'ün Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmada BÖTE öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile yaşları arasında bir ilişki olduğu ve öğrencilerin yaşları ilerledikçe öz yeterlik inançlarının arttığını belirlemişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf ortak etkisine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre cinsiyet ve sınıf değişkenleri, ortaokul öğrencilerinin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerini belirlemede birlikte etkili olmamışlardır denilebilir. Ayrıca öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mevcut olan bu durum erkek ve kız öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı birçok çalışmada da (Tataroğlu, 2009; Kırbag Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci, 2012; Bağcı, 2013; Türkoğlu, 2014; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015; Gündüz ve Çelik, 2015) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lakin araştırmanın bu çalışması ile çelişen yani cinsiyetlerine göre öğrencilerin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulan çalışmalarında (Kaya ve Aydın, 2011; Aytaç, 2013) olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen en dikkat çekici sonuçlardan birisi de ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akıllı tahta kullanımına yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğudur. Bu farklılığın beşinci ve altıncı sınıflar ile beşinci ve yedinci sınıflar arasında beşinci sınıflar aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Buna durum öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça akıllı tahtaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları, bir anlamda yaşlarının artması ile birlikte akıllı tahtaya yönelik daha pozitif düşüncelere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bağcı (2013) da yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik görüşleri sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Bu sonuç araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Lakin bu sonuçlar Demircioğlu ve Demircioğlu (2015)'nin yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile ise çelişmektedir. Demircioğlu ve Demircioğlu (2015) yaptıkları çalışmalarında sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde azaldığını tespit etmiştir.

Tüm bu elde edilen sonuçlar ışığında araştırma bağlamında şu öneriler sıralanabilir. Araştırma nicel bir yöntemle ve tarama modeli doğrultusunda sosyal bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmadır. Dolayısıyla diğer disiplinlerdeki kullanımına yönelik çalışmalar yürütülebilir ve disiplinler arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca daha kapsamlı ve ayrıntılı ve derinlemesine sonuçlar açısından nitel çalışmalar ile desteklenebilir. Araştırmada öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri arttıkça akıllı tahtaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri üzerine ya da durumu daha gerçekçi bir şekilde ortaya koyabilecek boylamsal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca Akıllı tahtanın kullanımına yönelik tutum düzeyini etkileyebilecek farklı değişkenler (internet sahibi olma, kişisel bilgisayar sahibi olma, vb.) ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, E. (2009). *Akıllı tahta uygulamalarının öğrencilerin coğrafya ders başarıları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak
- Akkoyunlu, B. & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Altınçelik, B. (2009). *İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlaması yönünden akıllı tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.
- Aytaç, T. (2013). Interactive whiteboard factor in education: Students' points of view and their problems. *Academic Journals Educational Research and Reviews*, 8(20), 1907-1915.
- Bağcı, H. (2013). *Fatih projesi çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Bulut, İ. & Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- Çelik, S. & Atak, H. (2012). Etkileşimli tahta tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2(2), 43-60.
- Demircioğlu, G. & Demircioğlu, H. (2015). Öğrencilerin kimya derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 387-395.
- Dikmen, S. (2015). *Akıllı tahtaların ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Erduran, A. & Tataroğlu, B. (2009). *Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmenlerinin görüşlerinin karşılaştırılması*. 9th International Educational Technology Conference (IETC), Ankara.
- Gündüz, S. & Çelik, H. C. (2015). Öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 157-174.
- Kaya, H. & Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- Keser, H. & Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 8(6), 377-403.
- Kıncal, R.Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kırbağ Zengin, F., Kırılmazkaya, G. & Keçeci, G. (2012). Akıllı tahta kullanımının fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. *New World Sciences Academy*, 7(2), 529-537.
- Önder, R. (2015). *Biyoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, akıllı tahta kullanımına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Smith, A. (2000). *Interactive whiteboard evaluation*. [Online] Retrieved on 29-May-2016, at URL: <http://www.mirandnet.org.uk/casestudies/124>
- Tataroğlu, B. (2009). *Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlilik düzeylerine etkileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tataroğlu, B. & Erduran, A. (2010). Matematik dersinde akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 233-250.
- Türkoğlu, T. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa
- Ünal, K. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yorgancı, S. & Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.

KAMU SPOTLARINDA ÇOCUK İMAJI

Feyzullah YİĞİTOĞLU *

ÖZET

Giriş: Kamu spotu, toplumu ilgilendiren konularda halkın yararına yapılan, devlet tarafından düzenlenen, devlet ve özel kanallar aracılığıyla aktarılan, bireyleri tavsiye edilen davranışlara uymaya yönelten kamu eğitim kampanyalarıdır (Çınar, 2008, s. 45). Kamu spotlarının doğrudan halkla ilişkilerle ilintisi bulunmaktadır ve mesaj odaklıdır. Bu bağlamda bir kamuoyu oluşturmayı hedeflemektedir. Kamu spotu yeni bir kavram olmasına rağmen hayatımıza hızlı bir giriş yapmıştır. İmaj ise zihinlerdeki çağrışımlar, hisler, tutumlar ve izlenimler ile bunların olumlu/olumsuz değerlendirmelerinden oluşur, akla gelen özet-resim ya da sembolik anlamdır.

Amaç: Bu çalışmada, kamu spotlarında çocuk imajı konusunu incelemek ve sonuçlarını değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bunun için TRT'nin resmi web sayfasındaki 2014-2016 yılları arasındaki çocuk imajının işlendiği kamu spotları incelenmiştir.

Bulgular: 2014-2016 yılları arasında kamu spotlarındaki çocuk imajı konu içerikleri incelendiğinde; ailelerin çocuklara eğitim konusundaki yaklaşımları, savaş ve şiddetin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi, çocuk ihmal ve istismarı, sağlıklı beslenme, organ ve kan bağışının önemi, yardımlaşmanın önemi, trafik kuralları, engelli bireylere alt yapı eksikliğinden dolayı yaşatılan sıkıntılar, aile içi şiddet gibi konuların işlendiği tespit edilmiştir.

Sonuç: Son yıllarda kamu spotlarında çocuk imajı giderek artmaktadır. Ailelerin farkındalığını sağlamak için çocuk imajı birincil olarak işlenmektedir. İncelenen kamu spotları farklı konulara değinse de genel olarak birbirine yakın değerlere vurgu yapmaktadır. Yani çocuğun korunması, eğitilmesi gibi unsurlar toplumun en önemli ortak noktaları olarak görülmektedir. İyi ve sağlıklı bireylerin sayısının artması için çocuk imajının olduğu kamu spotlarının yaygınlaştırılması önemlidir. Ayrıca bu konunun toplum üzerindeki etkisini görmek için daha fazla akademik çalışmaların yapılması oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Kamu spotu, çocuk, imaj, kamuoyu, çocuk imajı.

* MEB'de öğretmen, Denizli, feyzullahyigitoglu@gmail.com

IMAGE OF CHILDREN IN PUBLIC SERVICE ANNOUNCEMENTS

ABSTRACT

Introduction: Public service announcements are public education campaigns used for the public interest in matters that concern society, regulated by the government, transferred through private channels and directed individuals to comply with the recommended behaviors. There is a direct correlation between public service announcements and public relations and these announcements give social messages. In this context, it aims to mold public opinion. Although public service announcement is a new term, it has suddenly become a part of our lives. Images consist of connotations in the mind, feelings, attitudes and impressions and positive/negative evaluations of these and they are abstract-picture or symbolic meanings come to the mind.

Objective: In this study, it was aimed to investigate the image of children in the public service announcements and their results.

Method: For this purpose, public service announcements published on TRT between the years of 2014-2016 about the image of children were examined.

Results: Considering the context of children image in public service announcements between the years of 2014-2016; the subjects such as approaches of families in regard with education of their children, negative effects of wars and violence on children, child neglect and abuse, importance of healthy food, organ and blood donation, importance of helping each other, traffic rules, the troubles faced by people with disabilities due to the lack of infrastructure and domestic violence were included.

Conclusion: The image of children is becoming widespread in public service announcements in recent years. The image of children has become a primary issue in these announcements in order to ensure the awareness of parents. Although public service announcements include various subjects, they highlight the importance of similar issues in general. Thus, factors such as protection and education of children are considered to be the most important elements that are common in society. It is important to extend the use of public service announcements with image of children to increase the number of good and healthy individuals in the society. In addition, it is also important to conduct further academic studies to see the effects of public service announcements on the society.

Keywords: public service announcements, child, image, public, child image.

1. GİRİŞ

Kamu spotu kavramının Türkiye'de şekillenmesi ve tanımlanması yasal olarak yakın bir tarihe dayanmaktadır. Öyle ki bu çalışma hazırlanırken Türk Dil Kurumu sözlüklerinde bu kavram hala yerini almamıştır. Bununla birlikte kamu spotları medyada yerini hızlı bir şekilde almıştır. Resmi gazetede yayımlandığı şekliyle kamu spotu, Üst Kurul tarafından tavsiye edilen ve ücretsiz yayınlanan kamu hizmeti duyurularını ifade etmektedir (Resmi Gazete, 2014).

Kamu spotları özellikle son yıllarda çok daha fazla kullanılmaya başlanan bir sosyal pazarlama aracı olarak görülmektedir. Toplumla bireysel ya da kolektif çeşitli sorumluluklar yükleyen bir anlatıya sahip olan kamu spotları, 2000'li yıllardan itibaren gerek devlet gerekse özel yayıncılığı, kamu hizmeti verme yönünde etkileyen görsel-işitsel bir form olarak ortaya çıkmaya başlamışlardır (Bilis, 2014, s. 348).

Medya tarafından kuşatılmış bir dünyada yaşamaktayız (Potter, 2005, s. 3). Kamu spotları da medya içinde önemli bir yere sahiptir. Kamu spotları bir ihtiyaç sonucunda şekillenmektedir ve devletin toplumdaki beklentilerini göstermektedir. Bu anlamıyla devlet, yurttaşlar arasında ortak bir kültürel tavır oluşturmaya çalışmaktadır. Diğer taraftan kamu spotları hazırlayan sivil toplum kuruluşları da belirli konularda aynı hedefi gözetmektedir.

Kamu spotları, gönderici ile alıcı (kamu) arasındaki iletişim unsurlarındandır. İletişim, gönderici tarafından başlatılan, istenilen anlamı alıcıya ileten ve onun yanıt niteliğinde bir davranışta bulunmasına yol açan herhangi bir etkileşimdir (Kavaklı, 1985; 11). Bu etkileşim bir süreci içermektedir. İletişim süreci, bilgi akımının gerçekleştirildiği ve davranışta değişiklik yaratan bir süreçtir (Himmetoğlu, 1975, s. 82). Yani, iletişim süreci ile ilgili temel bir unsur davranışta değişiklik yaratma beklentisidir. Kamu spotlarından beklenen kamuda bir değişiklik yaratma beklentisidir. İletişim, anlam transferiyle, sosyal değerlerin iletilmesi ve deneyimlerin paylaşılmasını sağlayan dinamik bir süreçtir (Balta Peltekoğlu, 2007, s. 205). En genel anlamıyla iletişim bir gönderen, bir kanal, bir gönderi, bir alıcı, gönderen ile alıcı arasındaki ilişki, etki, iletişimin meydana geldiği ortam ve gönderilerin değiştiği bir dizi şeyleri belirtir (McQuail ve Windahl, 2005, s. 18).

İletişim için toplumun ortak olarak kullandığı değerler, dizgeler ya da ortak bir bilinç gereklidir. Kültür gibi, gelenek görenek gibi, dil gibi bazı olgular toplumsaldır ve toplumun ortak paydasını oluşturur (Günay, 2012, s. 11). Bu tanımlama kamu spotları açısından da önem arz etmektedir. Çünkü, kamu spotlarının halka hitap edebilmesi ya da halkta karşılık bulabilmesi için toplumun ortak paydasına seslenmesi gerekir.

Gerek sivil toplum kuruluşları gerekse devlet, kamu spotlarından da yararlanarak hedef kitlesi ile bir iletişim içinde bulunmaktadır. Bu iletişimi de kitle iletişim şeklinde kullanmaktadır. Erdoğan'a (2005) göre kitle iletişim, kitlelerin siyasal, ekonomik ve kültürel yönetimiyle ilişkili bilinç ve davranış yönetimi iletişimidir (s. 278). Kamu spotları da Erdoğan'ın tanımına uygun olarak izleyici ile bir bağ kurulmasını sağlayarak, hedeflenen davranış değişikliğinin olması beklenmektedir.

Kitle iletişimini şematik olarak gösteren birden fazla modelden söz edilmekle birlikte, en yaygın biçimde kullanılan kim, kime, hangi kanalla, nasıl bir etki yaratmak için, ne söylüyor biçiminde formüle edilebilen Harold Lasswell'in modelidir (Balta Peltekoğlu, 2007, s. 205).

Günümüzde çocukların medyada yer alması kadar çocukların özellikle televizyon aygıtını en temel medya aracı olarak kullanması çalışmanın temel unsurunu oluşturmuştur. Kamu spotu hazırlayan kurum ve kuruluşlar topluma ulaşma konusunda çocuk imajından önemli ölçüde yararlandığı görülmektedir. Yine kamu spotlarında hedef kitleye ulaştırılması umulan mesajın verilmesinde çocukların temel rolleri olduğu bu çalışma sırasında görülmüştür.

Genelde iletişim özelde kamu spotları için önemli bir nokta "ikna"dır. İkna olgusunun temel özelliği, iletişimi başlatan kişinin kendi bakış-görüş açısının, değer nesnelere, algılamasının, inançlarının, tutumlarının, duygularının, düşüncelerinin bütünlüğü içerisinde, bir konunun, bir durumun, bir olayın gerçekliğine inanması ve bu doğrultuda kendi düşünce düzeneğine hedef kitleyi hiçbir zorlama ve baskı olmaksızın ortak etmeye ya da yenilerini oluşturmaya yönelik yapılan bilinçli çalışmalar olmasıdır (Zeybek, 2012, s. 69). Bu nedenlerden dolayıdır ki kamu spotlarında iletişim, etkili bir şekilde ikna etme gayretleri noktası düşünüldüğünde retorik önemli bir unsurdur. Çünkü kamu spotlarının birçok hedefi olmakla birlikte önemli bir kaygısı da herhangi bir konuda halkı etkilemektir.

Çalışmanın konusunun temel unsurlarından biri imaj kavramıdır. Bu nedenle, açıklanması gereken bir kavramdır. Fransızca kökenli image kelimesi Türkçeye imaj olarak girmiştir. İmaj, kişilerin bir obje, bir kurum veya kişi hakkındaki düşünceleridir (Okay, 1999, s. 255). Daha detaylı bir tanıma göre imaj, kişilerde bir obje, kurum veya başka bir kişi hakkında zaman içinde çeşitli gözlem, deneyim ve süreçler sonucunda oluşan olumlu veya olumsuz düşünceler toplamını ifade etmektedir (İnoğlu, 2007, s. 1). Emir (2003), Kitle İletişiminde İmaj adlı kitabında imaj kavramını imge ile eş anlamlı olarak kullandığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu Güncel sözlüğünde de imajın karşılığı olarak imge kavramı kullanılmıştır (tdk.gov.tr). Başka bir tanıma göre "imaj, kendimizin ya da başkalarının

zihninde oluşan, bilgilenme, yargılama, ilişkiler gibi etkileşimlerle biçimlenen bir imgedir (Tortop ve Özer, 2013, s. 260).

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, kamu spotlarında çocuk imajı konusunu incelemek ve sonuçlarını değerlendirmek amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

TRT'nin resmi web sayfasında kamu spotu adıyla 2014-2016 yılları olarak kayıtlı bulunan 248 kamu spotu incelenerek içerik çözümlemesi yapılmıştır. Bu kamu spotlarından 53 tanesinde çocuk imajı olduğu tespit edilmiştir.

Söz konusu kamu spotlarının gündelik yaşam içinde hangi ihtiyaçları karşıladığı sorusu incelenecek olursa, kamu spotlarının amaçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Halkın bilinç düzeyinin artması,
- Halkın hedeflenen konular hakkında duyarlı davranışlar geliştirmesi,
- Toplumsal düzen yaratmak ya da toplumdaki bazı ihtilafli durumları devlet düzeninin kendi kurallarına uygun olarak çözümlenmek hedeflenmektedir.

Medyanın etkisinin artmasıyla birlikte medya içindeki unsurların da halk üzerinde etkisi artmaktadır. Medya içinde halkta beklendik davranış değişikliği yapması beklenen kamu spotu da halk içinde önemli bir unsur olması hedeflenmektedir. Bu bağlamda kamu spotunun sayısal artışı bu durumu desteklemektedir.

Önemli sayıda kamu spotunda kurumlar ön plandadır. Kurum imajı, kamu spotları için önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Bu nedenle kurum imajı kavramını tanımlamak çalışmanın bütünlüğü açısından yararlı bulunmaktadır. Kurumsal imaj, kurum kimliği, kurumsal davranış ve kurumsal iletişim arasında sinerjinin yaratılmasını ve yönetilmesini açıklamaktadır. Gerçekten olumlu ve uzun soluklu bir kurumsal imaj, kurumsal sosyal sorumluluğun imaj bileşenlerinde yaşam bulması ve istenen görüntünün yaratılmasıyla olanaklıdır (Balta Peltekoğlu, 2007, s. 565).

3. BULGULAR

Kamu spotlarındaki çocuk imajını etken ve edilgen genel iki başlığa ayırdıktan sonra çocuk figürünün kamu spot içindeki rolüne göre alt başlıklar oluşturuldu.

3.1. Kamu Spotlarında Çocuk İmajı

Kamu spotlarının içindeki bütün unsurları etken ve edilgen olarak ayırmak mümkün değildir. Çünkü bazen çocuk hem etken hem edilgen konumda olabiliyor. Örneğin Alkollü Araç Kullanma konulu kamu spotunda çocuğun, bilinç seviyesi ailesinin üstündedir. Çocuk, babasının alkollü araç kullanmasını engellemek için arabanın anahtarını saklar. Çocuk, ailesinin alkollü araç kullanmaya kalkıp kendi hayatıyla oynanmamasını ister. Burada etken bir rol almıştır. Fakat diğer taraftan ailesinin yapmış olduklarının sonuçlarından etkilenme ihtimalinden dolayı aynı zamanda edilgendir.

3.2. Kamu Spotlarında Etken Çocuk İmajı

3.2.1. Yetişkin Çocuk İmajı

Çocukların rol aldığı kamu spotlarında çocuklar üzerinden mesaj kaygısı yoğun olarak görülmektedir. Örneğin 24 Kasım Öğretmenler Günü konulu kamu spotunda öğrenci, öğretmen rolindedir ve öğretmenlerine yetişkin gibi ders anlatmaktadır. Spottaki asıl mesaj cumhuriyet kavramıdır.

3.2.2. Hakkını Arayan Çocuk İmaju

Bu kamu spotunda çocuk, haksızlığa uğradığını düşündüğünde baş vuracağı kurumlardan birinin Kamu Denetçiliği Kurumu olduğu vurgulanıyor.

3.2.3. Bilinçli Çocuk İmaju

Ailesi bir gece öncesinden alkol içtiklerinden çocuk ailesinin arabasının anahtarını saklayarak evlerine taksi ile gidilmesini sağlıyor. Ertesi sabahda bu konuda çocuk ailesini uyarıyor.

3.2.4. Doğa Sever Çocuk İmaju

Türk Silahlı Kuvvetlerinin ağaçlandırma ile ilgili kamu spotunda askerlerle birlikte çocuklar ağaç dikmektedir. Spotun sonunda "siz de bir fidan dikin yarınlarınız yeşersin" cümlesiyle çocuk imgesi ile fidan imgesi eşleştirilmiştir. Bu cümleden yola çıkarak çocuklar, ülkenin geleceği imajı spotun geneline hakim olmuştur. Ayrıca Orman ve Su İşleri Bakanlığının kamu spotunda doğa sevgisi, ağaçları koruma ve çoğaltma algısı mutlu, huzurlu ve refah içinde bir Türkiye dış sesi ile güçlendirilmeye çalışılmıştır. Ağaçların kökleri imgesi, tarihimiz, geçmişimiz ile desteklenmektedir.

3.2.5. Çocuk Asker İmaju

Sarıkaş kamu spotunda çocuk askerlerin ülke için, bayrak için nasıl fedakarca mücadele ettikleri görüntülerde belirgindir. Çocuk askerlerin geri dönmesinin beklenmediğini gösteren "elveda" dış sesi fedakarlık imajını netleştirmektedir. Bu kamu spotunda çocuk kahraman imajı da bulunmaktadır. Kamu spotunun sonunda dış sesin İstiklal Marşı'ndan bir kısmını okuması Sarıkamış şehitlerinin fedakarlığı ile birbirini tamamlamıştır. Kamu spotunun son görüntüsünde vefakar gençlik fedakar ecdadını unutmayacak yazısı belirlemekte, böylece gençlerin vefakar olduğu ya da olması gerektiği mesajı verilmektedir.

Türkiye şehitlerini anıyor kamu spotunda şehitlerini unutmayan vefalı öğrenci imajı bulunmaktadır.

3.3. Kamu Spotlarında Edilgen Çocuk İmaju

3.3.1. Çaresiz ve Mağdur Çocuk İmaju

Alo 183 adlı kamu spotunun son kısmında çaresiz çocuk imajı belirgindir. Masa altına saklanan, korkmuş çocuk görüntüsü bu imajı kuvvetlendirmiştir. Yine Emniyet Genel Müdürlüğü'nün kayıp alarmı isimli kamu spotunda çocuğun korunmaya muhtaç imajı belirgindir. Emniyet Genel Müdürlüğü Kayıp Alarmı projesi kapsamındaki kamu spotunda çocuk kayıplarına değinirken sivil yurttaşların polisle işbirliği yaparak çocuğun zarar görmesini engelleyecek güvenlik mekanizması geliştirilebileceğinden bahsedilmektedir. "Bir mesaj bir can" dış sesi ile kamu spotu bitmektedir. Çocukların can güvenliği için yurttaş devlet elele olmalıdır. mesajı belirgindir. Jandarma Komutanlığının ihbar/imdat hattı kamu spotunda kayıp olan çocuk için jandarmanın nasıl seferber olduğu ve yoğun ve hızlı bir şekilde çaba harcadığını gösteren kamu spotu ile hem kurumsal imaja vurgu yapılmış hem de kayıp çocuklar için neler yapıldığı hakkında bilgilendirme amaçlanmıştır. Söz konusu kamu spotunda kurumsal imaj daha ön plandadır.

İnsani İletişim Derneği tarafından Bir Çift Mutluluk kampanyasında çocukların eğitim almak için ne kadar uzakta bir okula gitmek zorunda kaldıklarını ve kıyafet konusunda nasıl bir eksiklik yaşadıkları vurgulanmaktadır. Kış gelmeden zorlu şartlarda yaşayan ve ekonomik olarak zorluklar yaşayan öğrencilerin ayakkabı ihtiyacı için hazırlanmış bir kamu spotu izlenimi olsa da genel olarak zorlu şartlarda yaşayan çocukların temel ihtiyaçlarının eksikliğini düşündürmesiyle kayde değer önemli bir kamu spotudur.

Pasif sigara içicisi çocuk konulu kamu spotunda çocuk ailesi tarafından mağdur edilmiştir. Aile çocuğun yanında sigara içtiği için çocuk bu durumun mağduru.

10 numara yağı akaryakıt olarak kullanan şoförün çocuğunun yetim kalmasına neden olduğu çocuğun babanın hatasıyla mağdur olduğu mesajı verilmektedir. Dış ses "hayat bu kadar ucuz değil" diyerek daha ucuz olduğu belli olan yağın kullanılmaması kamu spotunun bir uyarısıdır

Siber adlı kamu spotları çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi kapsamında hazırlanmıştır. İnternet üzerinden mağduriyete vurgu yapılmıştır.

3.3.2. Güvenli Yaşam İmajı

Bu kamu spotunda güvenin önemi ürün güvenliği imajı ile çocuklar üzerinden verilmiştir. Bu kamu spotu evde ve günlük yaşamda kullandığımız ürün güvenliğinin belirtilerinin neler olduğunu gösteren bir kamu spotudur.

Ayrıca Kış lastiği kamu spotunda da güvenli bir hayat vurgusu yapılmıştır. Kış lastiğinin güven vurgusu yapılırken "kış lastiği sizi ve sevdiklerinizi korur" dış sesi çekirdek aile görüntüsü ile bütünleştiğinden güvenli yaşam mesajı net bir şekilde verilmiştir.

Bu örneklere paralel emniyet kemeri ile ilgili kamu spotları da güvenli yaşam imajı ile ilgilidir. Emniyet kemerinin ailenin yaşamı için oldukça önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. Emniyet kemerinin ailenin yaşam bağına oluşturduğu görüntüsü de verilmiştir.

3.3.3. Engelleri Aşma İmajı

Beyaz Ay Derneğinin Engelleri Aşıyoruz kamu spotunda engelli öğrencilere verilecek eğitimden bahsedilmektedir. Dış sesin bunların geçici çözüm olduğu, asıl çözümün engellilerin topluma entegre edilebilmesi güçlü bir vurgudur. Bununla birlikte bu kamu spotunun sloganı "Online eğitim ile engelleri aşıyoruz." ifadesi bulunmaktadır. Bu kamu spotuna bakıldığında konu bütünlüğünün tam anlamıyla sağlanamadığı görülmektedir. Çünkü dış sesin verdiği mesajda asıl çözüm online eğitim olmadığı söylenmekle birlikte son karede online eğitim ile engelleri aşıyoruz, ifadesi karışıklığa neden olmaktadır.

3.3.4. Öksüz/Yetimlerin Eğitim İmajı

Darüşşafaka'nın kamu spotlarında kurumsal imaj ile verilmesi istenen mesajı eşit oranda ve kuvvetli bir şekilde verebildiği gözlemlenmektedir. Örneğin; ilkokul çağındaki öğrenci bir gecekondu mahallesinden koşarak gelmekte, toplumun çeşitli kesimlerinin ilgisini gören diyaloglar yer almaktadır. Görüntüler bu şekilde akarken "İstanbulda kimim var" şarkı sözü ile de mesaj kuvvetlendirilmektedir. Bu şarkı sözü ile öksüz ve yetimlerin tüm şehrin onların yakını olduğu mesajı verilmiştir. Burada toplumun çok değişik kesimlerinin öksüz ya da yetim öğrencilerin okuması için yardımda buldukları yardımda bulunurlarsa bu çocukların iyi bir eğitim alarak yüzlerinin hep güleceği izlenimi verilmiştir.

Yine Darüşşafaka'nın başka bir kamu spotunda "kardeş sevgisi gibi bir sevgi" dış sesi aile imgesine değinmiştir. Anne sevgisi temasının işlendiği Darüşşafaka'nın bir diğer kamu spotunda anne sevgisi ve ilgisi ile eğitim imgesi desteklenmiş ve eğitim imgesinin güçlendirilmesine gayret edilmiştir.

Her Sınıfın Yetim Kardeşi var isimli kamu spotunda ise sadece yetimlere yani babası hayatta olmayanlara vurgu yapılmıştır. Görsellerde giyinme, beslenme gibi temel ihtiyaçlara vurgu yapılmıştır. Dış sesin "diğerini görmeyen, ona ulaşman için kendine bakman yeter", cümlesi ile empati kurulması istendiği söylenebilir.

3.3.5. Savaş Mağduru İmajı

Suriyeli Mültecilere Yardım konulu kamu spotunda savaş mağduru bir çocuk bulunmaktadır. Dış ses onun sesi olmuştur. Savaştan önce normal ve düzenli bir hayatı olduğuna dair sözler söylenmektedir. Sonra bir çocuğun çizdiği belli olan ve üstünde Türkiye yazan görüntüden sonra çocuk "artık yalnızca siz varsınız" diyerek gülümsemektedir. Türkiye' nin yetim çocuğunun yüzünü güldüren onu koruyan ülke olduğu imajı oluşturulmuştur.

Yine Suriyeli savaş mağduru konulu bir kamu spotunda görüntüde savaşın yıkıcı yüzü ön plandadır. Savaştan en çocuk çocukların mağdur olduğu kamuspotunda etkili bir şekilde yansıtılmıştır.

Kızılay'ın Gazze kamu spotunda da savaş mağduru çocuk imajı ön plandadır. İnsani yardım kamu spotunun temel amacı durumundadır.

Kızılayın Suriye'de yaşanan savaş ve sorunlar için hazırladığı bir diğer kamu spotunda yanibaşınızda yaşanan sorunları görmezden gelmeyin bunlar sizin en yakınınızın başına da gelebilir mesajı ile izleyicilerin empati yönünün harekete geçirilmesi amaçlanmıştır. Verilmek istenen mesaj en hassas olduğu düşünülen çocuklar üzerinden verilmiştir.

3.3.6. Umutlu Çocuk İmajı

Kanserli Çocuklara Umut Vakfının kamu spotunda vakfın çocukları için önemi kale imgesiyle anlatılmaktadır. Kanserli Çocuklara Umut Vakfı, çocuklara umut aşılayan hikaye şeklinde anlatılıyor. Çocuk üzerinden topluma seslenilmekte "Destek verin kanserli çocukların kalacakları aile evleri kuralım, daha çok çocuk kanserle olan savaşı kazansın." denilmektedir.

Minik Kalplerle El Ele Derneği'nin kamu spotunda ise çocukların mutlulukla aydınlık bir geleceğe hazırlanıyor mesajı yanında çocuk evlerinin açılması ifade edilmektedir. Bu kamu spotunda çocukların eğitimine vurgu yapılmıştır.

LÖSEV'in kamu spotlarından birinde "Bu gece uyumadan önce elimi siz tutar mısınız?" denilerek çocuğun yardım eline ihtiyaç duyulduğu, bağışlarla onun hayatta kalmasına yardım edileceği imajı belirgindir. Çocuğun burdaki imajı yardım bekleyen kişi konumundadır.

Türk Hava Kurumu'nun kamu spotunda zorluklar içinde hayal kurabilen bir çocuk imajı bulunmaktadır.

Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu'nun kamu spotunda engelli çocuk evde oturmak istemiyor. Arkadaşlık kurmak oyun oynamak istiyor, Dış sesin ortaya koyduğu "Spor yapmak yeni arkadaşlar ve mutluluk" ifadesi ile umut imajını vermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kitap konulu kamu spotunda öykü okuyarak hayatını ve hayallerini renklendiren çocuk imajı da bu başlık altında değerlendirilmesi mümkündür.

3.3.7. Sorunlardan Kaçan Çocuk İmajı

Adalet Bakanlığı'nın Arabuluculuk kamu spotunda dış ses "Hayat akıp giderken küçük, büyük pek çok sorunla karşılaştık. Sürekli kaçtık ve hiçbirimiz kazanamadık." diyor. Çocuk futbol oynarken arkadaşlarının birbirleriyle tartışması ile oradan kaçıyor. Eve geliyor, annesi ile babasının kavgasını görüp ordanda kaçıyor. Kamu spotunda sorunlarla başedemeyen, başedemediği için de kaçmayı yol olarak seçen çocuk imajı belirgindir.

3.3.8. Temel Haklar İmajı

Eğitim hayattır kamu spotunda "ben çocuğum" sözü sık tekrarlanarak her bir çocuk temel haklarından birini ifade etmiştir. Bu spotta destek bekleyen çocuk imajı da net olarak ifadede yerini bulmuştur.

3.3.9. Masum İmajı

Dinayet işleri Başkanlığının hazırladığı kamu spotunda bebek imgesi masumiyet olarak sunulmuştur. Niçin bu kavgalar dış sesinden sonra hızlı akan görüntülerde çocukların mağduriyetleri mesaj olarak verilmiştir.

3.3.10. Şiddeti Televizyondan Öğrenen Çocuk İmajı

Çocukların medya üzerinden öğrendikleri şiddetin hayatlarını olumsuz etkileyebildiği mesajı doğrudan verilmiştir. Televizyonda şiddet görüntüleri hergün kendine yer bulduğundan çocukların da bu şiddetten etkilendiklerini ve şiddet eğilimlerinin arttığı mesajı belirgindir. Akıllı işaretleri ile çocukların uyarılması mesajı dış ses tarafından verilmiştir. Bu kamu spotunda dış ses "Çünkü onlar bizim geleceğimiz" diyor. Gelecek imajı direkt seslendirilmiştir.

Yine televizyonun olumsuz etkilerinden çocukları korumak amaçlı sivil yurttaşların denetimini amaçlayan Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Mobil kamu spotunda dış ses, onlar büyürken seyirci kalmayın, hergün milyonlarca yeni bilgi radyo ve tvden akıp gidiyor, onların hayatlarında hafızalarında bu yayınların izleri kaldığı mesajı verilmektedir.

3.3.11. Öğretmenin Şekillendirdiği Çocuk İmajı

Bu imaj dış sesin söylediği "Bıraktığınız izler hiç silinmedi hayatımızdan." şeklinde belirtilmiştir. Kendimize ve çevremize saygı duymamızı, sevgiyi koşulsuzca büyütmeyi, hoşgörülü olmayı, şefkati, hep daha iyisi için yılmadan çalışmayı, başarıya cesaretle ilerlenilmesini sağlayanlar öğretmenlerdir dış sesi tarafından belirtilmiştir. Dış ses her an yerde hayatımızdasınız iyi ki varsınız diyerek öğrencinin minnet imajını belirginleştirmektedir.

4. SONUÇ

İncelediğimiz kamu spotlarında yetişkin, hakkını arayan, bilinçli, doğa sever, kahraman çocuk asker, vefakar, çaresiz, (savaş, terör) mağduru, öksüz/yetim, umutlu, yardım bekleyen, hayalleri olan, sorunlardan kaçan, destek bekleyen, masum, şiddeti öğrenen ya da şiddetin öğretildiği, şekillendirilen, minnet duyan çocuk imajları tespit edilmiştir. Kamu spotlarında yüksek fedakarlık yapan, maddi sıkıntılar yaşayan köy çocukları imgesi ile şehir hayatı yaşayan çocuk imgeleri ayrıca göze çarpmaktadır.

Son yıllarda kamu spotlarında çocuk imajı giderek artmaktadır. Ailelerin farkındalığını sağlamak için çocuk imajı birincil olarak işlenmektedir. İncelenen kamu spotları farklı konulara değinse de genel olarak birbirine yakın değerlere vurgu yapmaktadır. Yani çocuğun korunması, eğitilmesi gibi unsurlar toplumun en önemli ortak noktaları olarak görülmektedir. İyi ve sağlıklı bireylerin sayısının artması için çocuk imajının olduğu kamu spotlarının yaygınlaştırılması oldukça önemlidir. Kamu spotları hazırlanırken temel misyonunun ne olduğu iyi tayin edilmelidir. Verilmek istenen mesaj, bu mesajın amacı nedir, iyi düşünülmelidir. Bunlar bilgilendirme amaçlı mıdır, kurumsal imaj amaçlı mıdır, yoksa ikisi bir arada mı verilmektedir, gibi soruların üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir ayrıntı

olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca bu konunun toplum üzerindeki etkisini görmek için daha fazla akademik çalışmaların yapılması oldukça önemlidir.

KAYNAKLAR

- Balta Peltekoğlu, F. (2007). *Halkla İlişkiler Nedir?* İstanbul: Beta Yayınları.
- Bilis, A. E. (2014). Kamu Hizmetleri Yayıncılığının Yeni Eğilimi: Kamu Spotları Üzerine Bir İnceleme, 1. Uluslararası İletişim Bilimi ve Medya Araştırmaları Kongresi, 12-15 Mayıs, Kocaeli, Bildiriler Kitapçığı II, 347-364.
- Denis, M. & Sven W. (2005). *İletişim Modelleri: Kitle İletişim Çalışmalarında*. Konca Yumlu (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi Anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.
- Günay, V.D. (2012). *Görsel Göstergebilim ve İmgenin Anlamlandırılması*. İstanbul: Es Yayınları.
- İnoğlu, P. (2007). İmaj Oluşturma Sürecinde Halkla İlişkilerin Etkin Kullanımı. Örnek Uygulama Galata ve Pera Bölgesinin İmajının Yeniden Yapılandırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okay, A. (1999). *Kurum Kimliği*. Ankara: Medikat Yayını.
- Potter, J. W. (2005). *Media literacy (3rd Ed.)*. London; New Delhi: Sage Publications.
- Tortop, N. ve Özer, M. A. (2013). *Halkla İlişkiler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zeybek, I. (2012). *Görsel İletişim Bağlamında İkna Edici Göstergelerin Kullanımı: Reklam İletilerinde İkna, Görsel Göstergebilim ve İmgenin Anlamlandırılması*. İstanbul: Es Yayınları.

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÖĞRENCİLERE YÖN, HARİTA ve PUSULA KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİ

Zeynep YAYLACI¹ - Bülent AKSOY²

ÖZET

Araştırmanın amacı zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön, harita ve pusula kavramlarını doğrudan öğretim modeli ile öğretmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bir özel eğitim kurumuna devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri yön, harita ve pusula kavramları ile ilgili yarı yapılandırılmış 4 sorudan oluşan “Kavram Bilgisi Testi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ön testte yön kavramına hiç anlamama ve kavram yanlışlığı kategorisinde cevap veren öğrencilerin, son testte kısmî anlama ve tam anlama kategorisinde cevap verdikleri görülmüştür. Pusula gülü üzerinde ana ve ara yönleri yerleştirmeleri istenen öğrencilerin cevapları ön testte hiç anlamama kategorisinde yer alırken son testte tam anlama kategorisinde yer almıştır. Pusula kavramına kısmî anlama kategorisinde cevap veren öğrenciler son testte tam anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Harita kavramına ise ön testte hiç anlamama kategorisinde yanıt veren öğrencilerin son testte kısmî anlama kategorisinde yanıt verdikleri ve haritanın öğrencilerin anlamakta en zorlandıkları kavram olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle harita kavramının öğretiminde doğrudan öğretim modelinin tek başına yeterli olmadığı ve farklı yöntemlerle birlikte öğretim yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, yön, harita, pusula, kavram öğretimi

TEACHING THE CONCEPTS OF DIRECTION, MAP and COMPASS TO THE STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Purpose of this research is to teach the concepts of direction, map and compass to the students who have mental retardation via direct teaching model. Working group of research is consisted of three students who have mild mental retardation attending a private teaching institution located in Keçiören County of Ankara Province in the 2014-2015 academic year. Research data is collected with “Concept Information Test” consisting of half-structured four questions related to the concepts of direction, map and compass. In the analysis of data, content analysis from the qualitative data analysis methods is used. According to the findings of research, it is specified that students who answered the direction concept of pre test in the category of not understanding anything and concept mistake, answered the question in the last test in the category of partly understanding and fully understanding. While answers of students who are requested to put the cardinal and intercardinal points on direction arrow in the pre test take place in the category of not understanding anything, their answers take place in fully understanding category in the last test. Students who answered the concept of compass in partly category, answered the questions in the category of fully understanding. Students who answered the map concept in the pre test in the not understanding anything category, answered the question in the last test in the partly understanding category and it was revealed that map was the most difficult concept for students to understand. From this point of view, direct teaching method is not sufficient alone for the students with mild mental retardation in teaching concept of map and it is suggested that it should be taught with different teaching methods.

Key Words: Mental retardation, direction, map, compass, concept teaching

¹Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, zeynepyylc@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, baksoy28@gmail.com

1.GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde en sık tartışılan konulardan biri kaynaştırma eğitimi uygulamasıdır. Akranlarından farklı gelişim özellikleri gösteren ve birtakım yetersizliklere sahip çocukların akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim almasını sağlayan kaynaştırma uygulamasının temel amacı, yetersizliğe sahip öğrencileri toplumsal açıdan dışlamanın önüne geçmek ve aldıkları eğitimi olabildiğince genel eğitim programlarına yakın tutmaktır.

Kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde eğitim alan bu öğrencilerin büyük çoğunluğunu zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler oluşturmaktadır. 18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel yetersizlik zihinsel işlevlerin belirgin derecede normalin altında olması ve uyumsal davranışlardaki yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2010, s63).

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için hazırlanan destek eğitim programları, bu öğrencilere birtakım beceriler (günlük, öz bakım, toplumsal uyum ve iletişim becerileri) kazandırmayı hedeflemenin yanında Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin bazı özel hedefler içermektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler için hazırlanan bu eğitim programlarının temel hedefinin ise bu bireylere bağımsız yaşam becerileri kazandırarak onların toplumsal yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırmak (Özgür, 2015, 43) olduğu düşünüldüğünde sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin bu amaca çokça hizmet ettiği görülmektedir. Hazırlanan destek eğitim programında sosyal bilgiler konularına yer verilme düzeyi, hem özel eğitime hem de kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin bağımsız yaşam becerileri ve akademik beceriler kazanabilmeleri açısından sosyal bilgiler dersinin önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır.

Destek eğitim programlarında yer alan sosyal bilgiler modülünde;

- Yön fikrinin verilmesi
- Harita üzerinde ilimizin bulunması (Harita fikri verilecek)
- Türkiye'nin harita üzerindeki yerinin bulunması, gibi kazanımlar yer almaktadır.

Destek eğitim programlarında yer alan bu kazanımların Sosyal Bilgiler Programında yer alan mekânı algılama becerisine ilişkin kazanımlar olduğu görülmektedir(MEB, 2006). Bu bağlamda mekânı algılama becerisinin yetersizliği olan bireylere kazandırılmak istenen bağımsız yaşam becerilerinden biri olduğu düşünülebilir.

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencinin sosyal bilgiler programında yer alan mekânı algılama becerisini kazanabilmesi için destek eğitim programında yer verilen kazanımlarda geçen önkoşul kavramları öğrenmiş olması gerekir. Araştırmanın konusu olan zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön, harita ve pusula kavramlarının öğretimi bu açıdan önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön, harita ve pusula kavramlarını doğrudan öğretim modeli ile öğretmektir.

Öğretmen merkezli bir model olan doğrudan öğretim modeli özellikle risk altındaki çocukların eğitimi amacıyla geliştirilmiş ve bilişsel beceriler üzerine odaklanan bir modeldir (Tuncer & Altunay, 2004, s2).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bir özel eğitim kurumuna devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliğe (%50 mental retardasyon) sahip üç öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yön, harita ve pusula kavramları ile ilgili yarı yapılandırılmış 4 sorudan oluşan “Kavram Bilgisi Testi” ile toplanmıştır. Bu testte sorular, öğrencilerin şans başarısını düşürerek ön bilgilerine ilişkin yanlış bilgi edinmenin önüne geçmek ve öğrencilerin ön bilgilerini organize ederek aktarabilme becerilerini ölçmek amacıyla açık uçlu olarak hazırlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi bazı kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir uygulamadır (Büyüköztürk, 2010).

Açık uçlu sorulara verilen cevaplar tam anlama, kısmî anlama, kavram yanılgısı, hiç anlamama kategorileri altında değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Tablo 1’de verilen kategoriler kullanılmıştır.

Anlama Düzeyi	Puanlama Kriteri
Tam Anlama	Geçerli olan cevabın tüm yönlerini içeren ifadeler
Kısmi Anlama	Geçerli cevabın bir yönünü içeren, doğru; ancak eksik ifadeler
Kavram Yanılgısı	Kavramın kısmen anlaşılmasını gösteren ancak doğru olmayan ifadeler
Hiç anlamama	Tamamen yanlış ifadeler, boş bırakma

2.5. Deneysel İşlem Basamakları

1. Çalışma grubu olan 7.sınıf düzeyinde, hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip (%50 mental retardasyon) üç öğrenci amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir.
2. Kavram öğretimine başlamadan önce öğrencilerin öğretilmek istenen kavramları ne derece bildiklerini görmek için ön değerlendirme yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin ön bilgisi yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulan “Kavram Bilgisi Testi” ile ölçülmüştür. Testin açık ve anlaşılır bir yönerge ile sunulmasına dikkat edilmiştir.
3. Öğrencilerin ön bilgisi yoklandıktan sonra bilgi düzeylerine göre yön kavramı ile ilgili 5, harita kavramı ile ilgili 4, pusula kavramı ile ilgili 2 kazanım belirlenmiştir.
4. Kazanımı belirlerken hem nitelikli bir öğretim yapabilmeyi hem de öğrencilerin hedefe ne düzeyde ulaştığını ölçebilmeyi kolaylaştırması açısından, hedeflerin ölçülebilir ve gözlenebilir olmasına, zorluk derecesinin ise öğrenci performansıyla paralel olmasına dikkat edilmiştir.
5. Öğretim sırasında ve sonrasında yapılacak değerlendirme türünü belirlemeye yardımcı olması açısından kazanımların hangi bilişsel basamakta yer aldığına da ders planlarında yer verilmiştir.
6. Kazanımlar belirlendikten sonra kullanılacak yöntem belirlenmiştir. Her öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre öğretime katılması gerektiğini vurguladığı, öğrenci ilerlemesini sürekli gözlemlediği, öğrenci ne kadar çok materyalle etkileşime girerse o kadar çok dönüt aldığı, sunulan bilgiler arasına giren zamanı azaltarak öğrencilerin dikkatini derse yoğunlaştırmalarına yardım ettiği, öğrenci hatalarının hemen ve doğrudan düzeltilmesini ön gördüğü ve motivasyon önem verdiği için (Tuncer, Altunay, 2004, s12-15) kavramların sunulmasında Doğrudan Öğretim Modeli tercih edilmiştir.

7. Ders planları dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme, derse geçiş, gelişme, sonuç ve değerlendirme bölümlerinden oluşturulmuştur.

8. Ders başında öğrencilerin yön, harita ve pusula kavramlarını öğrendiklerinde bu öğrenmenin ne işlerine yarayacağını açık ve anlaşılır şekilde dile getirilerek öğrencilerin derse güdülenmeleri sağlanmıştır.

9. Kavram sunumu yapılmadan önce kavramların ilişkili (kavramı tanımlayan ve onun benzer özelliklerini oluşturan nitelikler) ve ilişkisiz nitelikleri (kavramı tanımlamayan ancak yapısında bulunan nitelikler) belirlenmiştir. Kavram sunumları botunca öğrencilerin kavramın ilişkisiz niteliklerinden çok ilişkili niteliklerine odaklanmalarına dikkat edilmiştir. Örneğin öğrencilere harita kavramı örneklenirken öğrencinin haritanın türüne değil, haritada bulunması gereken ortak özelliklere dikkat etmesi sağlanmıştır.

10. Nispeten daha soyut olan yön ve harita kavramlarının öğretiminde kavram analizi yapılmıştır. Bütün-parça-bütün şeklinde önce kavramın tanımı verilmiş, ardından tanım anlaşılabilir parçalara ayrılarak örneklenirilmiş ve çeşitli görsellerle somutlaştırılmıştır. Pusula kavramının öğretiminde basit pusula örneklerinden faydalanılmıştır.

11. Yön kavramının öğretiminde önce yön kavramının tanımı kavram analizi ile öğretilmiş ardından ana ve ara yönler doğrudan öğretim modeli ile sunulmuştur. Sunumun ardından öğrencilerin eksik genelleme yapmalarının önüne geçmek için sunum sırasında kullanılan kartların yerine çeşitli nesnelere kullanılarak öğretim tekrarlanmış ve oturum sonunda öğrenci performansları ölçülmüştür.

12. Harita kavramı da yön kavramında olduğu gibi analiz edilerek aktarılmıştır. Kavram anlaşılabilir parçalara ayrıldıktan sonra harita örnekleriyle anlatılanlar somutlaştırılmıştır. Kavramı oluşturan parçalar verildikten sonra haritalarda bulunması gereken başlık, lejant, yön oku ve ölçek haritalar üzerinden gösterilerek anlatılmıştır.

13. Yön ve harita kavramlarına göre daha somut olan pusula kavramının öğretiminde basit pusula örneklerinden faydalanılmış, pusulanın kullanım alanlarından ve pusula kullanırken dikkat edilmesi gerekenlerden bahsedilmiştir.

14. Kavram sunumları yapıldıktan sonra öğrencilerin öğrenmelerinin pekişmesini sağlamak için konuyla ilgili etkinlikler yapılmıştır. Yönerge ile sunulan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiş ve iletişim becerilerinin gelişmesi açısından öğrencilerin etkinlik aşamasında işbirliği yapmalarına izin verilmiştir.

15. Ders bitiminde son test olarak Kavram Bilgisi Testi tekrar uygulanmış ve öğretim sonlandırılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Yön, Harita ve Pusula Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyine İlişkin Ön Test Bulguları

Sorular	Tam anlama		Kısmî Anlama		Kavram Yanılgısı		Hiç Anlamama	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S1	0	0	0	0	1	33,3	2	66,6
S2	0	0	1	33,3	0	0	2	66,6
S3	1	33,3	2	66,6	0	0	0	0
S4	0	0	0	0	0	0	3	100

3.1.1. Yön Nedir? (S1) Sorusuna İlişkin Verilen Cevaplar

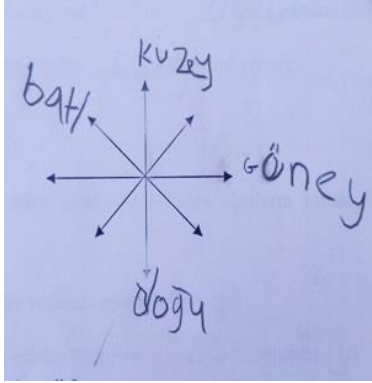
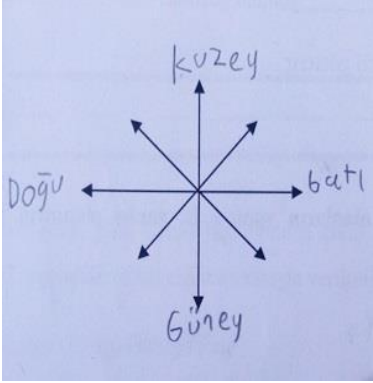
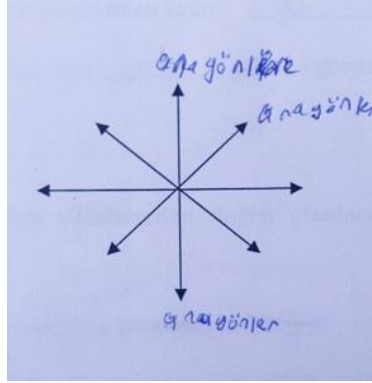
Öğrenciler	Verdikleri Cevaplar
Ö1	<i>Soruyu boş bırakmıştır.</i>
Ö2	<i>Soruyu boş bırakmıştır.</i>
Ö3	<i>"Sağa dönmek, sola dönmek"</i>

“Yön nedir? (S1)” sorusuna 2 öğrencinin hiç anlamama, 1 öğrencinin ise kavram yanlışlığı kategorisinde cevap verdiği görülmektedir.

Kavram yanlışlığı kategorisinde yer alan öğrenci (Ö3) yön kavramını “sağa dönmek, sola dönmek” şeklinde cevaplamıştır. Buradan hareketle Ö3’ün sağ ve sol kavramlarının yön kavramı içerisinde değerlendirildiğini ve yönün bir yere dönmek ve yönelmek anlamına geldiğini bildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin kavramı kısmen anladığı fakat yanlış ifadeler kullandığı görülmektedir.

Ö1 ve Ö2 yön kavramını tanımlamayıp soruyu boş bırakmışlardır; fakat “Pusula nedir? (S3)” sorusuna Ö2’nin “Yönümüzü bulmak için icat edilen bir şey...”, ve Ö1’in “Yönü gösteren...” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu noktadan hareketle öğrencilerin yön kavramını tanımlayamadıkları fakat cümle içinde kullanabildikleri görülmektedir. Buradan iki yoruma ulaşılabilir: Birincisi, öğrenciler yön kavramını kısmen de olsa tanımlayabilecek bilgiye sahip olabilirler; fakat Türkçeyi etkin ve verimli kullanamadıkları için soruya cevap vermemişlerdir. İkincisi, öğrenciler pusula kavramının tanımını ezbere söyledikleri için tanım içerisinde yön kavramını anlayarak ve bilerek kullanmamışlardır. Son test bulguları incelendiğinde bu çalışmada ikinci yorumun daha doğru olduğu görülecektir.

3.1.2. Verilen Pusula Gülü Üzerine Ana ve Ara Yönleri Yerleştiriniz (S2) sorusuna verilen cevaplar

Ö1	Ö2	Ö3
		

Öğrencilerin “Verilen pusula gülü üzerine ana ve ara yönleri yerleştiriniz. (S2)” sorusuna 1 öğrencinin kısmî anlama, 2 öğrencinin hiç anlamama kategorisinde yanıt verdikleri görülmektedir. Hiç anlamama kategorisinde yer alan iki öğrenci cevabı incelendiğinde Ö3’ün pusula gülü üzerinde kuzey ve güney yönlerinin yazılması gereken yerlere “ana yönler”, kuzeydoğu yönünün yazılması gereken yere “ara yönler” yazdığı görülmektedir. Bu ifadeler öğrencinin önceki öğrenmelerle kafasındaki şemanın eksik oluştuğunu göstermektedir. Bu kategoride yer alan diğer cevaba bakıldığında Ö1’in ana yönleri bildiği; fakat pusula gülü üzerine yanlış yerleştirdiği görülmektedir. Kısmî anlama kategorisinde yer alan cevapta Ö2 ana yönleri bilmekte ve doğru yerleştirmektedir. Ö1 ve Ö2’nin cevaplarında ortak nokta ara yönleri yanlış da olsa yazmamış olmalarıdır. Buradan hareketle, zihinsel yetersizliği olan bu üç öğrencinin dikkat eksikliği sebebiyle soruyu tam okumamış oldukları ya da ana ve ara yönleri bilmedikleri yorumu yapılabilir.

3.1.3. Pusula Nedir? (S3) Sorusuna İlişkin Verilen Cevaplar

Öğrenciler	Verdikleri Cevaplar
Ö1	“Yönü gösteren”
Ö2	“Yönümüzü bulmak için icat edilen bir şey”
Ö3	“Gidicemizi gösteren alet”

“Pusula nedir (S3)” sorusuna 1 öğrencinin tam anlama, 2 öğrencinin ise kısmî anlama kategorisinde yanıt verdikleri görülmektedir. Tam anlama kategorisinde yer alan öğrenci cevabı (Ö2), “Yönümüzü bulmak için icat edilen bir şey” pusula kavramını doğru şekilde karşılamaktadır. Kısmî anlama kategorisinde yer alan öğrenci tanımlarına bakıldığında “Yönü gösteren (Ö1)” ve “Gideceğimizi gösteren alet (Ö3)” şeklinde eksik cevaplar olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin pusula kavramının tanımını bildikleri; fakat tam ve doğru şekilde ifade etmekte zorlandıkları yorumuna ulaşılmaktadır.

3.1.4. Harita Nedir? (S4) Sorusuna İlişkin Verilen Cevaplar

Öğrenciler	Verdikleri Cevaplar
Ö1	“Yer belirleme”
Ö2	Soruyu boş bırakmıştır.
Ö3	“Gideceğimize bakmak için yarar.”

“Harita nedir? (S3)” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde harita kavramının öğrencilerin tanımlamakta en çok zorlandıkları kavram olduğu ortaya çıkmaktadır. Ö1’in bu kavramı “yer belirleme”, Ö3’ün “gideceğimize bakmak için yarar” şeklinde tanımladığı ve Ö2’in kavramın tanımını yapmadığı görülmektedir. “Harita, dünyanın tamamının ya da bir kısmının belli bir ölçek oranında küçültülerek bir yüzeye aktarılmasıdır.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre öğrenci cevapları incelendiğinde üç öğrenci cevabının da hiç anlamama kategorisinde yer aldığı görülür.

Ön testi uygulamadan önce öğrencilere, “Çocuklar uygulama yapacağımız süreçte sizinle ana ve ara yönleri ve yön bulma yöntemleri konusunu öğreneceğiz; fakat bunları öğrenmeden önce ben sizin bu konuda neler bildiğinizi görmek istiyorum.” şeklinde yapılan açıklama öğrencilere harita kavramının sadece yön bulmada kullanılan bir araç olduğunu düşündürmüş olabileceğinden öğrenciler bu kavramı “yer belirleme”, ve “gideceğimiz (yere) bakmak için yarar” şeklinde yanıtlamış olabilirler.

3.2. Yön, Ana ve Ara Yön, Harita ve Pusula Kavramlarının Öğrenilme Düzeyine İlişkin Son Test Bulguları

Sorular	Tam anlama		Kısmî Anlama		Kavram Yanılgısı		Hiç Anlamama	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S1	2	66,6	1	33,3	0	0	0	0
S2	3	100	0	0	0	0	0	0
S3	3	100	0	0	0	0	0	0
S4	0	0	3	100	0	0	0	0

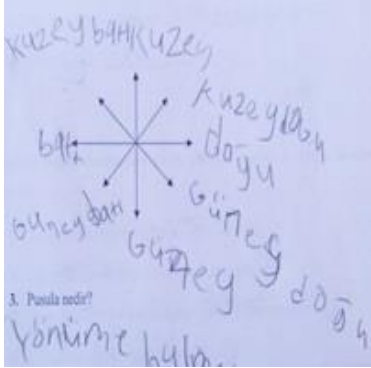
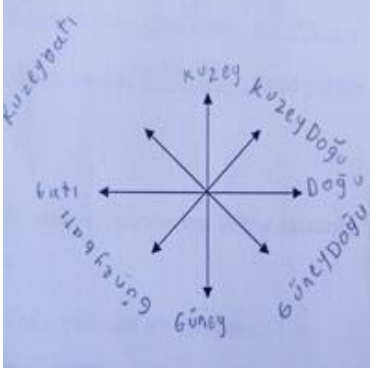
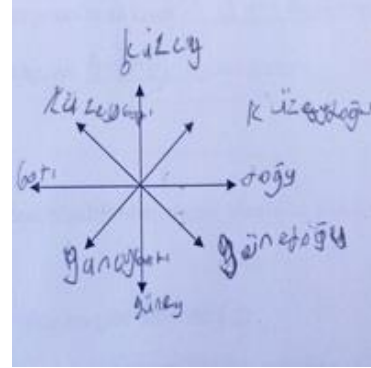
3.2.1. Yön Nedir? (S1) Sorusuna İlişkin Verilen Cevaplar

Öğrenciler	Verdikleri Cevaplar
Ö1	“Bir şeyin başka bir şeye göre bulunduğu yer”
Ö2	“Gideceğimiz yere yön denir”
Ö3	“Bir şeyin başka bir şeye göre bulunduğu yer”

Yön nedir (S1) sorusuna verilen cevaplara bakıldığında 2 öğrenci cevabının tam anlama, 1 öğrenci cevabının kısmî anlama kategorisi içinde yer aldığı görülmektedir. Ö1 ve Ö3’nin cevabı olan “Bir şeyin başka bir şeye göre bulunduğu yer” tanımı yön kavramını doğru karşılamaktadır. Ö2’nin “Gideceğimiz yere yön denir” yanıtı ise yön kavramının bir yönünü ifade etmektedir. “Bilinen bir yere göre başka bir yerin bulunduğu konum” ifadesinin yön kavramını tam tanımladığı düşünülürse; Ö3’ün gideceği yer için yönünü tayin ederken başka bir noktayı referans alması gerektiğini göz ardı etmiştir. Dolayısıyla doğru ama eksik tanımlamıştır.

Ön test sonuçlarıyla kıyaslandığında soruyu boş bırakan Ö1 ve Ö2'nin son testte yön kavramını tam ve kısmî olarak tanımlayabildikleri, Ö3'ün yön kavramı ile ilgili kavram yanlışlığını düzelterek doğru cevabı verdiği görülmektedir.

3.2.2. Verilen Pusula Gülü Üzerine Ana ve Ara Yönleri Yerleştiriniz (S2) sorusuna verilen cevaplar

Ö1	Ö2	Ö3
		

“Verilen pusula gülü üzerine ana ve ara yönleri yerleştiriniz (S2)” sorusuna tüm öğrencilerin tam anlama kategorisinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. Ön test sonuçlarıyla kıyaslandığında öğrenciler ana ve ara yönlerin neler olduğunu tam olarak öğrenmişler ve pusula gülü üzerine doğru şekilde yerleştirmişlerdir.

3.2.3. Pusula Nedir? (S3) Sorusuna İlişkin Verilen Cevaplar

Öğrenciler	Verdikleri Cevaplar
Ö1	“Yönümü bulmayı sağlayan araç”
Ö2	“Yönümüzü bulmak için kullandığımız araç”
Ö3	“Yönümüzü bulmak için kullandığımız araç”

“Pusula nedir? S3” sorusuna üç öğrencinin de doğru tanımı yaparak tam anlama kategorisinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. Ön testte kısmî ve eksilteli cevaplar veren Ö1 ve Ö3'ün son testte pusula kavramını tam ve doğru şekilde tanımladıkları görülmektedir.

3.2.4. Harita Nedir? (S4) Sorusuna İlişkin Verilen Cevaplar

Öğrenciler	Verdikleri Cevaplar
Ö1	“Dünyayı kağıda çizilmiş hali”
Ö2	“Dünyanın bazı yerlerinin kağıt üzerine çizilmesi”
Ö3	“Yerlerin çizildiği kağıt”

Öğrencilerin “harita nedir (S4)” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde Ö1'in “dünyanın kağıda çizilmiş hali”, Ö2'nin “dünyanın bazı yerlerinin kağıt üzerine çizilmesi” ve Ö3'ün “Yerlerin çizildiği kağıt” tanımları geçerli cevabın bir yönünü içeren, doğru; ancak eksik cevaplar olduğu için kısmî anlama kategorisinde yer almaktadır.

Harita; dünyanın bir kısmının ya da tamamının(1), belli bir ölçek oranında küçültülerek(2), kağıt üzerine aktarılması(3) şeklinde analiz edilerek öğrencilere aktarılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin tanımlarının ortak noktaları birleştirildiğinde harita tanımı “Dünyanın tamamının ya da bazı yerlerinin çizildiği kağıt” şeklinde ortaya çıkar. Bu ortak tanımda eksik olan kısım, çizilen yerin belli bir oran dahilinde küçültülerek aktarılması aşamasıdır. Dolayısıyla üç öğrencinin de soyut olan ölçek kavramını anlayamadıkları görülmektedir.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre;

Ön test ve son test sonuçları kıyaslandığında doğrudan öğretim modelinin ana ve ara yönlerin sunulmasında üç denekte de etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Pusulula kavramına ön testte kısmi anlama kategorisinde cevap veren öğrenciler son testte tam anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Buradan hareketle nispeten daha somut bir kavram olan pusulula kavramının öğretiminde basit pusulula örneklerinin kullanılarak kavramın daha da somut hale getirilmesi öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlamalarına fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretilen üç kavram arasında harita kavramının, içinde ölçek gibi daha soyut bir kavramı barındırması sebebiyle öğrencilerin öğrenmekte en zorlandıkları kavram olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla harita kavramı öğretilirken alt kavramı olan ölçek kavramının da analiz edilerek aktarılması gerekmektedir. Çepni (2013) yaptığı çalışmada ölçek kavramının anlaşılabilirliği için harita, yüzölçümü gibi birbirleri ile ilişkili kavramlar arasında mantıklı ilişkiler kurularak aktarılması gerektiği sonucuna ulaşması elde edilen bu bulguyu desteklemektedir.

5.ÖNERİLER

Kaynaştırma eğitimi çerçevesinde normal sınıflarda eğitim alan zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara erişebilmeleri için öncelikle konunun temelini oluşturan kavramları öğrenmelerini sağlamak gerekmektedir. Kavram öğretimi yapıldıktan kavramın pekiştirilmesini sağlamak içinse öğrencilere somut yaşantılar sunulmalıdır.

Öğretmenlerin somut yaşantılar sağlayabilmeleri için hem yetersizliği olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları konusunda hem de özel öğretim yöntemleri konusunda donanımlı olması gerekmektedir. Öğretmenlere bu donanımı kazandıracak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir.

Sosyal bilgiler programı içerisinde yer alan kompleks beceriler ve soyut kavramların öğretimi konusundaki dersler lisans eğitiminde de verilmelidir.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler programı içinde yer alan beceriler, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere kazandırılmak istenen bağımsız yaşam becerileri ile son derece ilişkilidir. Bu bağlamda programda yer alan becerilerin ve becerilerin kazandırılabilirliği için gerekli olan ön koşul kavramların öğretimi ile ilgili çalışmaların sadece normal gelişim gösteren öğrenciler için değil, yetersizliğe sahip öğrenciler için de yapılması ve uygulamaya dökülmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Avcıoğlu, H (2013), Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi, 2 baskı, Ankara: Vize.
- Büyüköztürk, Ş (2010), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem.
- Çepni, O (2013), Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Coğrafya Kavramlarına İlişkin Öğrenci Algılarını İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2008), Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, Ankara.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü
- Özgür, İ (2015), İlk ve Ortaöğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Adana: Karahan.
- Özmen, E (Ed). (2012), Zihinsel Engellilerde Öğretmenlik Uygulaması Öğrencilikten Öğretmenliğe Geçiş Süreci, Ankara: Pegem
- Sucuoğlu, B (2010), Zihinsel Engelliler ve Eğitimleri, Ankara: Kök.
- Tuncer, T & Altunay B (2004), Doğrudan Öğretim Modelinde Kavram Öğretimi, Ankara: Kök.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAŞTIRMAYA YÖNELİK DİRENÇ DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ

Bahadır KILCAN¹ - Osman ÇEPNİ² - Selman ABLAK³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik direnç davranışlarını belirlemektir. Araştırmada, öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik dirençlerinin; cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, araştırma ile ilgili ders alma, araştırma yapılırken kullanılan ortam ve araştırma yaparken arkadaşlardan yardım alma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin ilköğretim bölümlerinde (Sınıf, Sosyal, Fen, Matematik) öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş olan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2015) tarafından geliştirilen, güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak bulunan "Araştırma Direnci Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS 22 paket programı yardımıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında katılımcıların araştırma direncine ait toplam puanları ile sınıf, bölüm, araştırma yaparken kullanılan ortam değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkarken diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Araştırmaya yönelik direnç, davranış, öğretmen adayları, ilköğretim

DETERMİNİNG PRE-SERVICE TEACHERS' RESISTANCE BEHAVİORS TOWARD RESEARCH

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine pre-service teachers' resistance behaviors toward research. This study investigated whether pre-service teachers' resistance behaviors toward research varied significantly according to gender, department, classroom level, taking courses related to scientific research, the environment used while conducting research and getting help from friends when conducting research. The study group consisted of pre-service teachers attending the divisions (Classroom Education, Social Sciences Education, Science Teaching, Primary Mathematics Education) of the Department of Primary Education of Gazi University Faculty of Education in Ankara in the spring semester of the 2015-2016 academic year. Quantitative research design was employed, and survey model was used in the study. Data of the study was gathered via "Research Resistance Scale", which was developed by Konokman and Yelken (2015) and whose reliability coefficient was found to be 0.94. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) through SPSS 17 package were performed to analyze the data. Results of the study revealed that pre-service teachers' views on research resistance differed significantly according to classroom level, department and the environment used while conducting research variables while their views did not differ significantly according to other variables. Results of the study were discussed in line with the related literature and some suggestions were made.

Keywords: Research resistance, behavior, pre-service teachers, primary education

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, bahadir@gazi.edu.tr.

²Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, ocepni@karabuk.edu.tr.

³Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, selmanablak@gazi.edu.tr.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın dünyasında gelişmiş olarak nitelendirilen toplumların aynı zamanda bilimsel gelişmişlik düzeylerinin de gelişmiş olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda gelişmiş ülkeler, kendi toplumunun refah ve gelişmişliğini sağlamada, bilimde ilerlemiş olmayı temel alma eğilimindedirler. Bilimde gelişim sağlamanın ve ülkelerin, önlerindeki “modern ve gelişmiş” toplum olmaya dönük engelleri aşabilmelerinin yolu ise bilimsel araştırma verdikleri önemle doğru orantılı gözükmektedir (Polat, 2014).

Bilimsel araştırmaya önem vermek, günümüz dijital dünyasında bireylerin araştırma yapabilmesi ve hızlı bir şekilde ilerleyen bilgi dünyasını yakından takip edebilmesiyle yani bireylerin araştırmacı kimlik kazanmasıyla mümkündür. Yaşadığımız zamanda bu kimlik, bireyi başkalarından ayırmayan her bireyde bulunması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliğin; Türkiye'nin Avrupa birliğine girişi süreci kapsamında yeniden yapılanmaya gidişi ile birlikte, ülkede bulunan yükseköğretim kurumlarından mezun olan her bir bireye, mezun olduğu yükseköğretim kurumu tarafından kazandırılması beklenmektedir. Yükseköğretim kurumlarından biri olan Eğitim fakültelerden mezun olan bireyler araştırma kültürünü yani araştırmayı planlama, yürütme, sonuçlandırma ve raporlaştırıp sunma gibi aşamaları yapabilme işini kazanmış olacaklardır. Zaten bu durum ilgili kurumlarda bulunan programların ortak öğrenme çıktıları arasında gösterilmektedir (Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2015).

Eğitim fakülteleri ülkeye öğretmen yetiştiren kurumlardır. Bu kurumlar yetiştirdikleri öğretmenlerle topluma hem bilimsel araştırmaya dönük hem de eğitim ve öğretime karşı olumlu bir eğitsel kültür ortamının oluştururlar. Bu ortamın oluşması için süreç, mesleğine hazırlamanın başladığı fakültenin ilk yıllarında başlamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, fakülte yıllarındaki eğitimleri boyunca yaşadıkları deneyim ve birikimler, ileride kendi sınıflarında uygulayacakları etkili bir eğitimcinin tutum ve davranışlarını belirlemede güvenilir bir kaynak oluşturmaktadır (Baki ve Gökçek, 2007; Polat, 2014).

Bu kaynak sayesinde öğretmenler meslekleri süresince öğrencilerin öğrenme ve merak düzeylerinin geliştirmeye yönelik çabalar sarf edecek ve onlara bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi gerektiği açıklayacaktır. Ancak bu durumun gerçekleşmesi için her öğretmen adayının bireysel olarak araştırma ve sorgulama yapabilme becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Araştırma ve sorgulama becerisi gelişmiş öğretmenler, mesleklerini yerine getirirken, öğrencilerinin de araştırma ve sorgulama becerilerini kazanmalarına katkı sağlayacaklardır (Büyüköztürk, 1999; Kart ve Gelbal, 2014).

Yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştiren bölümlerinde öğretmenlere, yukarıda belirtilen özelliklerin kazandırılması ve bu bağlamda onların mesleklerine başladıklarında kendileri gibi araştıran, sorgulayan, bilimsel düşünen, bilimsel araştırmaları takip eden bir neslin yetiştirilmesinin de öncülüğünü etmiş olacaktır. Ancak Yavuz Konokman (2015'den aktaran Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2015) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının genellikle araştırmaya yönelik olumsuz duygularda olduğundan bahsetmektedir. Ona göre bu durumun sebebi; ders aldıkları öğretim elemanlarının rehberlik görevini üstlenmemeleri ve açıklayıcı olmamaları, araştırma sıklığı, araştırma sürecinin öğretici olmaması, öğrenenin güdülenmemesi, öğrenenin kaygısı ve araştırmanın işlevsel olmadığı ya da öğrenenin olumsuz duyuşsal özellikler gibi etmenlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının araştırma yapabilmesi için öncelikle araştırmaya yönelik olumsuz duyuşsal davranışların -araştırma direnci- ortadan kaldırılması gerekmektedir. Çünkü bu olumsuz duyuşsal davranışlar yani araştırma direnci, öğretmen adaylarının araştırma etkinliklerine karşı koyma davranışdır ve ancak bu davranışın ortadan kaldırılmasıyla arzu edilen davranışının gözlenmesi artırılması sağlanabilmektedir.

Bu bağlamda öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik direnç davranışlarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi, onların öğretmen olduklarında yetiştirecekleri genç neslin, 21. yüzyılın dünyasında bilgiyi oluşturan, kullanan ve bilimsel araştırmaları takip edip onlardan çıkarımlar yaparak bilimsel araştırmalar yapmaya istekli, hevesli bir şekilde yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelindedir. Karasar'a (2010) göre, tarama modeli mevcut durumu olduğu gibi yansıtmaya çalışan, araştırmada incelenen birey veya nesnelere kendi koşulları içerisinde değerlendirmeye çalışan bir bilimsel araştırma türüdür. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2010) göre ise tarama modeli araştırmanın amacına uygunluğu, var olan durumu ortaya koyması, büyük örneklem üzerinde çalışma olanağı sunması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleriyle ilgili fikirler vermesi gibi özellikleri nedeniyle kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin ilköğretim bölümlerinde (Sınıf, Sosyal, Fen, Matematik) öğrenim gören 441 öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarından 257'si erkek (%184) kadındır. Çalışma grubunu oluşturan adaylarının 121'i (%27.4) fen bilgisi, 69'u (%15.6) ilköğretim matematik, 89'u (%15.6) sınıf öğretmenliği ve 162'si (%36.7) sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının 100'ü (%22.7) 1. sınıf, 152'si (%34.5) 2. sınıf, 133'ü (30.2) 3. sınıf ve 56'sı (%12.7) 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler	Demografik özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	184	41,7
	Erkek	257	58,3
	Toplam	441	100
Anabilim Dalı	İlköğretim Matematik Eğitimi	69	15,6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	121	27,4
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	162	36,7
	Sınıf Eğitimi	89	20,2
	Toplam	441	100,0
Sınıf	1	100	22,7
	2	152	34,5
	3	133	30,2
	4	56	12,7
	Toplam	441	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2015) tarafından geliştirilen "Araştırma Direnci Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 39 maddeden oluşmuş olup, araştırmacılar tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucu ise .96'dır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan ölçek çalışma grubu olarak belirlenen anabilim dallarındaki öğretmen adaylarına araştırmacılar (1. ve 3. araştırmacı) tarafından uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre toplam 441 öğretmen adayından toplanan verilerin analizinde SPSS 17 paket programının yardımıyla t testi ve tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Varyans analizi sonrasında yapılan ikili karşılaştırmalarda ortaya çıkan istatistiksel farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırma sorularına dayalı olarak sırayla açıklanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Araştırmaya Yönelik Direnç Davranışları İle İlgili Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	257	76,01	25,87	439	,354	.724
Erkek	184	76,89	25,17			

Tablo 2' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(439)}=,354$; $p>,05$]. Kadınların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{x}=76,01$) iken, erkeklerin araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=76,89$)'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışlarına yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Katılımcıların Araştırmaya Yönelik Direnç Davranışları İle İlgili Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S				
1. sınıf	100	69,90	27,53				
2.sınıf	152	76,87	25,26				
3.sınıf	133	79,47	24,30				
4.sınıf	56	79,27	24,16				
Sınıf Düzeyi	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Scheffe
	Gruplar Arası	5969,066	3	1989,689	3,090	,027	
	Gruplar İçi	281386,448	437	643,905			1.Sınıf-3.Sınıf
	Toplam	287355,515	440				

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-437)}= 3.090$; $p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre 1.sınıfta bulunan katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{x}=69,90$) ile 3. sınıfta bulunan katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{x}=79,47$) arasında 3. sınıfta bulunan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; sınıf düzeyi olarak 3. sınıfta bulunan katılımcıların 1. sınıfta bulunan katılımcılara göre araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Katılımcıların Araştırmaya Yönelik Direnç Davranışları İle İlgili Toplam Puanlarının Anabilim Dalı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S				
(1)Matematik Eğitimi	69	85,13	22,01				
(2)Fen Bilgisi Öğretmenliği	121	72,37	28,04				
(3)Sosyal Bilgiler Eğitimi	162	73,84	24,24				
(4)Sınıf Eğitimi	89	79,65	25,28				
Anabilim Dalı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Scheffe

Gruplar Arası	9225,395	3	3075,132	4,832	,003	
Gruplar İçi	278130,120	437	636,453			1-2
Toplam	287355,515	440				1-3

Tablo 4'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ile anabilim dalı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3-437)} = 4.832$; $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre (1) Matematik Eğitimi anabilim dalında bulunan katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 85.13$) ile (2) Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında bulunan katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 72.37$) arasında Matematik Eğitimi anabilim dalında bulunan katılımcıların lehine, yine (1) Matematik Eğitimi anabilim dalında bulunan katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 85.13$) ile (3) Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalında bulunan katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{X} = 73.84$) arasında Matematik Eğitimi anabilim dalında bulunan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; Matematik Eğitimi anabilim dalında bulunan katılımcıların hem Fen Bilgisi Öğretmenliği hem de Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalında bulunan katılımcılara göre araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Katılımcıların Araştırmaya Yönelik Direnç Davranışları İle İlgili Toplam Puanlarının Araştırma İle İlgili Ders Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Araştırma İle İlgili Ders Alma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	279	75,88	24,51	439	,537	.592
Hayır	162	77,23	27,32			

Tablo 5' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanlarının araştırmaya yönelik ders alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(439)} = .537$; $p > .05$]. Araştırmaya yönelik ders alanların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 75.88$) iken, ders almayanların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 77.23$)'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları yönelik görüşleri ile araştırmaya yönelik ders alma durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Katılımcıların Araştırmaya Yönelik Direnç Davranışları İle İlgili Toplam Puanlarının Araştırma Yaparken Kullanılan Ortam Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S				
Kütüphane	118	69,47	24,55				
İnternet	313	79,06	25,64				
Diğer	10	73,90	20,30				
Araştırma Yaparken Kullanılan Ortam	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Scheffe
	Gruplar Arası	7951,404	2	3975,702	6,232	,002	Kütüphane-İnternet
	Gruplar İçi	279404,111	438	637,909			
	Toplam	287355,515	440				

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ile araştırma yaparken kullanılan ortam değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(2-438)} = 6,232$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre araştırma yaparken interneti kullanan katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{x} = 79,06$) ile araştırma yaparken kütüphaneyi kullanan katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları ortalaması ($\bar{x} = 69,47$) arasında araştırma yaparken interneti kullanan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; araştırma yaparken interneti kullanan katılımcıların kütüphaneyi kullanan katılımcılara göre araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. Katılımcıların Araştırmaya Yönelik Direnç Davranışları İle İlgili Toplam Puanlarının Araştırma Yaparken Arkadaşlarından Yardım Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Araştırma Yaparken Arkadaşlarından Yardım Alma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evett	397	75,80	24,91	439	1.428	.154
Hayır	44	81,59	30,64			

Tablo 7' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanlarının araştırma yaparken arkadaşlarından yardım alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(439)} = 1,428$; $p > ,05$]. Araştırma yaparken arkadaşlarından yardım alanların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 75,80$) iken, yardım almayanların araştırmaya yönelik direnç davranışları ile ilgili toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 81,59$)'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları yönelik görüşleri ile araştırma yaparken arkadaşlarından yardım alma durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik direnç davranışları çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler ışığında katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışları sınıf, bölüm, araştırma yaparken kullanılan ortam değişkenleri arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuç çerçevesinde katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışlarının bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesi ve bu bağlamda İlköğretim Matematik Eğitimi anabilim dalındaki katılımcıların, Fen bilgisi öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalında okuyan katılımcılara göre araştırmaya yönelik direnç davranışlarına yönelik toplam puanlarının fazlalığı, matematik eğitimi anabilim dalındaki katılımcıların Fen bilgisi öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalında okuyan katılımcılara göre araştırmaya daha fazla direnç gösterdiklerinin kanıtıdır. Bu durum Saracaloğlu (2008) tarafından yapılan çalışmadaki katılımcılardan; istatistik dersi alanların akademik güdülenme düzeylerinin almayanlara göre anlamlılık göstermesi yönündeki sonuçla farklılık göstermektedir. Çünkü ilgili çalışmada, istatistik dersi alan katılımcılar almayanlara göre akademik güdülenmeleri daha üst düzeydedir. Ancak bu çalışmada istatistik dersini alan İlköğretim Matematik Eğitimi anabilim dalındaki katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışlarının dersi almayanlara göre üst seviyede görülmektedir. Yani araştırmaya daha fazla direnç göstermektedirler. Diğer yandan Çakmak, Taşkıran ve Bulut (2015) yaptığı çalışmada katılımcı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını incelemiş ve katılımcıların bilimsel araştırmaya yönelik tutumları iyi olduğu görülmüştür. Bu sonuç bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çünkü bu araştırmada da sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören katılımcıların araştırma direnç davranışlarına yönelik puanları matematik eğitimindeki katılımcılara göre daha düşüktür. Bu durum, sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören katılımcıların araştırmaya yönelik daha az direnç göstermemektedirler şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan çalışmanın bir diğer sonucunda, katılımcılardan üçüncü sınıfta okuyanların birinci sınıfta okuyanlara göre araştırmaya yönelik dirençlerinin fazla olmasına yönelik bulgu Polat (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla dolaylı olarak farklılaşmaktadır. Araştırmacı çalışmasında katılımcıların sınıf düzeyinin arttıkça araştırmaya yönelik tutumlarının da arttığını söylemektedir. Ancak bu çalışmada tam tersi bir durum söz konusudur. Araştırmacıların sınıf düzeyi yükseldikçe araştırmaya yönelik direnç davranışlarının görülme olasılığı da yükselmektedir, denebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise katılımcıların cinsiyet değişkeninin araştırmaya yönelik direnç davranışları açısından anlamlı bir farklılığa yol açmamasıdır. Bu sonuç Saracalıoğlu (2008) ve Yavuz-Konakman, Tanrıseven ve Karasolak, (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Saracalıoğlu (2008) çalışmasında lisansüstü öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akademik güdülenme ile araştırmaya yönelik direnç davranışları birbiriyle dolaylı olarak örtüşen durumlardır. Çünkü araştırmaya yönelik direncin olması akademik güdülenmenin olmaması ya da az olması anlamına gelebilir. Yavuz-Konakman, Tanrıseven ve Karasolak, (2013) ise çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre belirlediği çalışmasında da katılımcılardan elde edilen veriler onların cinsiyetlerine göre herhangi bir fark yaratmamıştır. Öte yandan Polat'ın (2014) yaptığı çalışmanın sonuçlarında da öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeninin belirgin olmadığı yönündeki sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise katılımcıların araştırmaya yönelik direnç davranışlarının araştırma yaparken kullanılan ortama göre farklılaşmasıdır. Araştırma yaparken interneti kullanan katılımcılar kütüphaneyi kullanan katılımcılara göre araştırmaya daha fazla direnç göstermektedirler. Bu durum kütüphane ortamının sessizliğinden dolayı araştırmacıların huzurlu bir şekilde isteyerek araştırma yapabildiklerinin veya internet ortamının araştırma yaparken birçok etmeden etkilenmesinden dolayı araştırma için istenmeyen durumların ortaya çıktığının göstergesi olabilir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

Öğretmen adaylarına araştırma yaparken kullanacakları ortamlardan etkilenmemeye yönelik bilgilendirici eğitimler verilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının fakülte yıllarında görmüş oldukları eğitimler, onları araştırma yapmaya giderek daha istekli hale getirmek amacıyla gözden geçirilebilir.

KAYNAKÇA

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,22-31.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çakmak, Z., Taşkıran, C. ve Bulut, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 266-287.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kart, A. ve Gelbal, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlik algılarının ikili karşılaştırmalı yargılar yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 12-23.
- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 77-90.
- Saracalıoğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 179-208.
- Yavuz-Konakman, G., Tanrıseven, I. ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,14(1), 141-158.
- Yavuz-Konokman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2015). Araştırma direnci ölçeği geliştirme: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 621-636.

İLKÖĞRETİM 4.5.6. VE 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜR KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ

Mehmet AKPINAR¹ - Şengül KASIM²

ÖZET

Bir toplumu ayakta tutan ve toplumun devamını sağlayan en önemli öge kültürdür. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde kültür bilincini öğrencilere kazandırma konusunda önemli görevler düşmektedir. Bu araştırmanın amacı bu denli önemli olan kültür kavramının ilköğretimde sarmal bir yapıda verilip verilmediğini belirlemek ve öğrencilerin bu konuda bilişsel yapılarının neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak yapılmıştır. Araştırmanın kapsamını ilköğretim 4.5.6. ve 7.sınıfta öğrenim gören toplam 93 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin kültür kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek için KİT(Kelime ilişkilendirme testi) kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültür kavramına ait öğeleri öğretim programından kazanmadıkları daha çok içinde buldukları toplumdan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler KİT'in öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada etkili bir değerlendirme tekniği olduğunu göstermektedir. Daha çok fen bilimlerinde kullanılan bu teknik farklı alanlarda da öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmada kullanılabilir. Sosyal bilgiler programında yer alan farklı kavramlarda ve farklı okullarda bu teknik uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kelime İlişkilendirme Testi, Sosyal Bilgiler

ABSTRACT

The most important factor that sustain the society and provide continuance of the society is culture. In this regard, social studies course has an important role to make students get the culture awareness. The aim of this study is to investigate whether the culture which is such an important factor is given in spiral structure in the elementary level, or not and reveal what cognitive structures of students about this topic are. This study was done with respect to the qualitative research approach. The sample of this study comprise of 93 students who are in the elementary 4th, 5th, 6th and 7th grade. Word associations test was used in order to identify the cognitive structures of the students concerning the concept of culture. Content analyze was applied to the gathered data. Results of this study show that students get the cultural elements from the society they live rather than the curriculum. Data has shown that, word associations test is an effective evaluation technic in order to reveal the students' cognitive structures. This technic which is widely used in the physical sciences field, can be used in different fields to bring out the students' cognitive structures. This technic can be performed in different concepts in the social studies curriculum and in different schools.

Keywords: Culture, Word Associations Test, Social Studies

¹ KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi

² KTÜ, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencisi

GİRİŞ

Bir toplumu ayakta tutan ve toplumun devamını sağlayan en önemli öge kültürdür. Kültür toplumsal ürünün bir parçasıdır. Kültürü insanlar oluşturur ve devamını sağlar. Günümüzde toplumsal yaşamın bir parçası olan ve toplum var olduğu sürece varlığını sürdüren kültürün tek bir tanımını yapmak olanaksızdır. Kültür kavramının çok boyutlu olmasının sebebi içerisinde birçok öge barındırmasıdır. Kültür kavramına yönelik birçok sınıflandırma mevcuttur. Kimi kaynaklar kültürü iki kategoriye ayırıp maddi ve manevi olarak tanımlarken kimi kaynaklarda ise dörde ya da daha farklı sayılara ayırarak kültürü tanımlamaya çalışmışlardır. Örneğin Güven; kültür kavramını dört ana başlık altında sınıflamaktadır. Bu başlıklar; Bilim alanındaki kültür: Uygarlıktır, beşeri alanındaki kültür: Eğitim sürecinin ürünüdür. estetik alanındaki kültür: Güzel sanatlardır. maddi (teknolojik) ve biyolojik alanındaki kültür: Üretim, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirmektir (Sertkaya,2010). Teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı günümüzde toplumlar sürekli değişim ve gelişim içerisinde. İçerisinde birçok öge barındıran kültür kavramı da içerisinde bulunduğu toplumdaki değişim ve gelişmelere kayıtsız kalmaz. Kültürde yaşanan bu değişim ve gelişmelerden etkilenir. Bütün toplumlar bir yönden bilimsel ve teknolojik gelişmesini sağlamak bir yönden de kültürel yapılarını yok olmadan sürdürebilmek isterler (Özkan,2006). Toplumların bu şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri sahip oldukları kültürel değerleri sağlıklı bir şekilde kuşaktan kuşağa aktarmalarına bağlıdır. Toplumun sahip olduğu değerleri kuşaktan kuşağa aktarmada en önemli görev eğitime düşmektedir. Bütün toplumlarda eğitimin en temel amacı toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamak bireyin toplumsallaştırılmasının kazandırılarak bireye toplumda yapılması ve yapılmaması gereken değerleri öğretmektir (Tezcan 1981 akt Sağ 2003). Tüm bu süreç gösteriyor ki toplumlar kültürel değişim sürecinden olumsuz etkilenmemek için başvurdukları yollardan biride eğitimidir (Ünlü 2012).

Devletler vatandaşlarında arzuladıkları bütün davranışları bireylere formal ve informal yollarla verilmesini sağlar. İnfomal yolla ailede öğrenilmeye başlanan kültürel değerler formal yolla devlet tarafından oluşturulmuş eğitim kurumlarında devam eder. Eğitim kurumlarında verilmesi amaçlanan bu değerlere yönelik var olan ders programları incelendiğinde kültürleme görevinin verildiği dersin sosyal bilgiler olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere belli amaçlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilere kazanılacak bilgi, beceri, değer ve sosyal katılıma ilişkin amaçlar incelendiğinde bu amaçların hemen hemen hepsinin kültürel öğelerle ilişkili olduğu ve bu amaçlara ulaşabilmek için sosyal bilgiler dersinde kültürel öğelerden yararlanmak gerektiği söylenebilir. (Deveci , 2009) Sosyal bilgiler dersindeki yararlanılan bu kültürel öğeler farklı seviyelerdeki sınıflarda aşamalı olarak verilmektedir. Mevcut ünite ve öğrenme alanları incelendiğinde "kültür" kavramı 4.sınıftaki "Geçmişimi öğreniyorum ünitesinde (kültür ve miras öğrenme alanı) giriş düzeyinde",5.sınıftaki "Adım adım Türkiye ünitesinde (kültür ve miras öğrenme alanı) geliştirme düzeyinde",6.sınıftaki " İpek yolunda Türkler ünitesinde (kültür ve miras öğrenme alanı) pekiştirme düzeyinde, 7.sınıftaki "Türk tarihinde yolculuk ünitesindeyse, (kültür ve miras öğrenme alanı)" pekiştirme düzeyinde" verilir.(MEB, 2010) Bu üniteler ile ilgili açıklamalar incelendiğinde sosyal bilgiler ile kültür arasında ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan bu kültürel öğelerin bireyin toplumsallaşmasını sağlayarak çevreye uyumunu kolaylaştırma, işbirliği sağlama, düşünme, empati kurma gibi becerilerin yanında sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerleri kazandırma amaçlarına ulaşmaya katkı sağladığı söylenebilir. Burada asıl ortaya çıkan önemli nokta bu kadar önemli bir öge olan kültür kavramını biz öğrencilere öğretebiliyor muyuz? Öğretip öğretmediğimizin dönütünü nasıl alıyoruz? Bunun için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyoruz? 2004 yılında bütün öğretim programlarına getirilen yapılandırmacı anlayışla alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine daha fazla yer verilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini açıklayacak olursak; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme-değerlendirmelerin dışında kalan tüm değerlendirme türlerini kapsar (Bahar ve dğr. 2006). Bireyin bilgiyi nasıl ve hangi süreçler sonucunda öğrendiğinden hareketle ölçme değerlendirmenin de bu süreç içinde yapılması gerektiğini, sadece ürünün değil hem sürecin hem de ürünün değerlendirme sürecine dâhil edilmesi gerektiğini savunur (akt Işıklı ,Taşdere 2010, Taşdere ve Göz 2011).

Kabul edilen bu anlayışa göre bilgi birbirinden kopuk değil birbirine bağlantılı ve ilişkilidir. Öğrenciler öğrenmiş oldukları yeni kavramları zihinlerinde yapılandırmadan önce ilgili konunun ön

bilgileri ve öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyi belirlenir. Yapılan bu ön değerlendirme ışığında yanlış kavramlar tespit edilir hem de sürecin düzenlenmesi sağlanır. Bu amaçla kullanılmak üzere birçok teknik mevcuttur. Örneğin; kavram ve zihin haritaları, Balık kılıcı, Yapılandırılmış Grid... gibi. Bu tekniklerden biride çocukların bilişsel yapılarını ortaya çıkarmada kullanılan kelime ilişkilendirme testleri (KİT)' dir. Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT); öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serilebilen, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden en eski ve en yaygın olanlardan birisidir (Johnstone ve Sutcliffe, 1999 akt Şimşek, 2013). Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında KİT'in en çok fen bilimleri alanlarında kullanıldığı görülmektedir. Sosyal bilgilerde ise bu doğrultuda yapılan çalışmalar azdır. KİT'le ilgili daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında (Şimşek, 2013) "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemleri (CBS) konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi" ,(Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011) "Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi" , (Deveci, Köse ve Bayır, 2014) "Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması" ,(Ercan ve Taşdere, 2009) "Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının vekavramsal değişimin gözlenmesi" ,(Kaya ve Akış, 2015) "Coğrafya öğrencilerinin "hava" kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi" , (Güneş ve Gözüm, 2013) "İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması" çalışmalarını yaptıkları görülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada ilköğretim 4.5.6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kültür kavramına yönelik bilişsel durumlarını ortaya çıkarmak kültür kavramının sarmal bir şekilde ne derece işlendiğini ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde öğrencilerin düşüncelerini algılamak daha kolay bir yöntem olduğundan böyle bir yöntemle gidilme ihtiyacı duyulmuştur. Çünkü nitel araştırma yöntemi çok yönlü veri toplamayı sağlayan, gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların gerçekçi bir biçimde ortaya konulduğu bir araştırma çeşididir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.1. Araştırmanın modeli

İlköğretim öğrencilerinin bilişsel yapılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kavrama ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek için kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Trabzon Akçaabat ilçesi Söğütlü Ortaokulu'nda öğrenim 4.5.6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören toplam 97 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin toplaması ve analizi

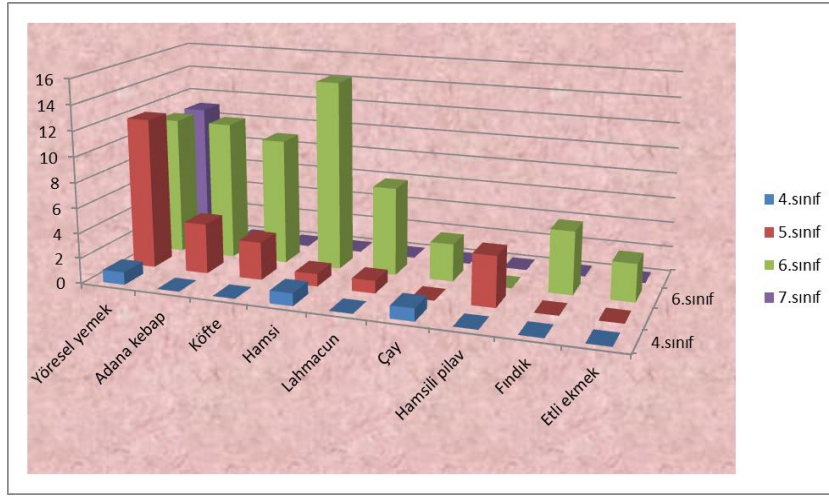
Çalışmada kelime ilişkilendirme testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ve "kültür" kavramı anahtar kavram olarak seçilmiştir. Öğrencilere anahtar kavram olarak kültür kavramı verilmiş öğrencilerden kültür kavramına ilişkin zihinlerinde çağrıştırdığı kelimeleri kavramın karşısına yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenmiş daha sonra bu yanıtlardan elde edilen veriler analiz edilmiş, analiz işlemleri tamamlandığında da bu verilerin frekansları hesaplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle frekans tabloları oluşturulmuştur. Frekanslar dikkate alınarak kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları meydana getirilmiştir. Kesme noktaları 20 ve üzeri, 10 ve 20 arası şeklinde oluşturulmuştur. Bu aralıklarda belirtilen

sözcükler öğrenciler tarafından bu aralılarda tekrarlandığını ifade eder. Veri toplama aracında yer alan ilgili cümle kısmında ise cümleler bilimsellik içeren ve bilimsellik içermeyen cümleler şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Güvenilirliği sağlamak için analizden elde edilen veriler uzman kişinin görüşüne sunulmuştur.

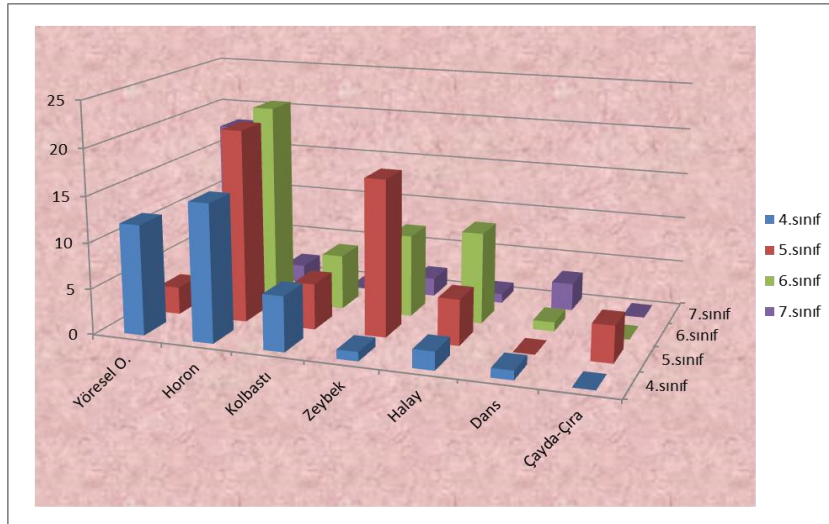
3.BULGULAR VE YORUMLAR

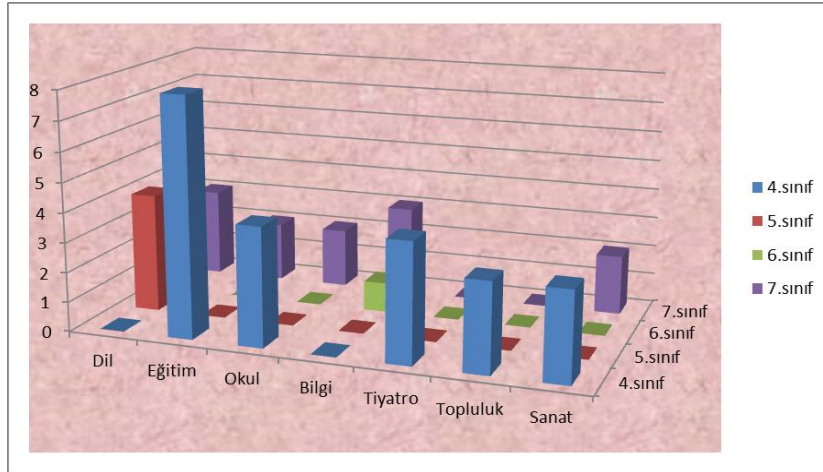
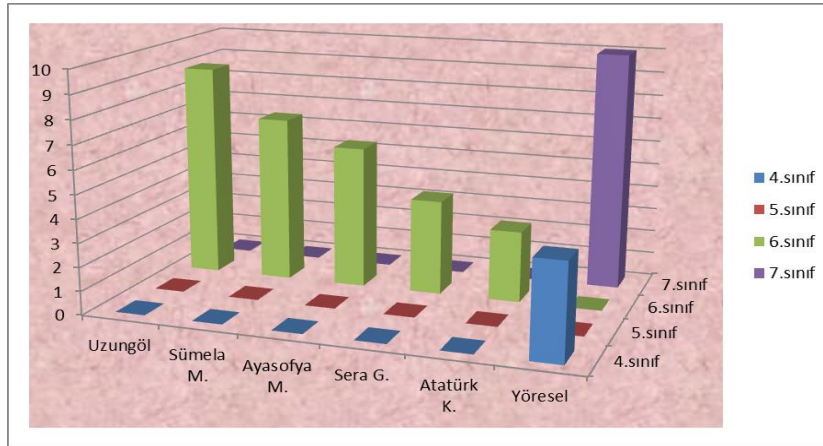
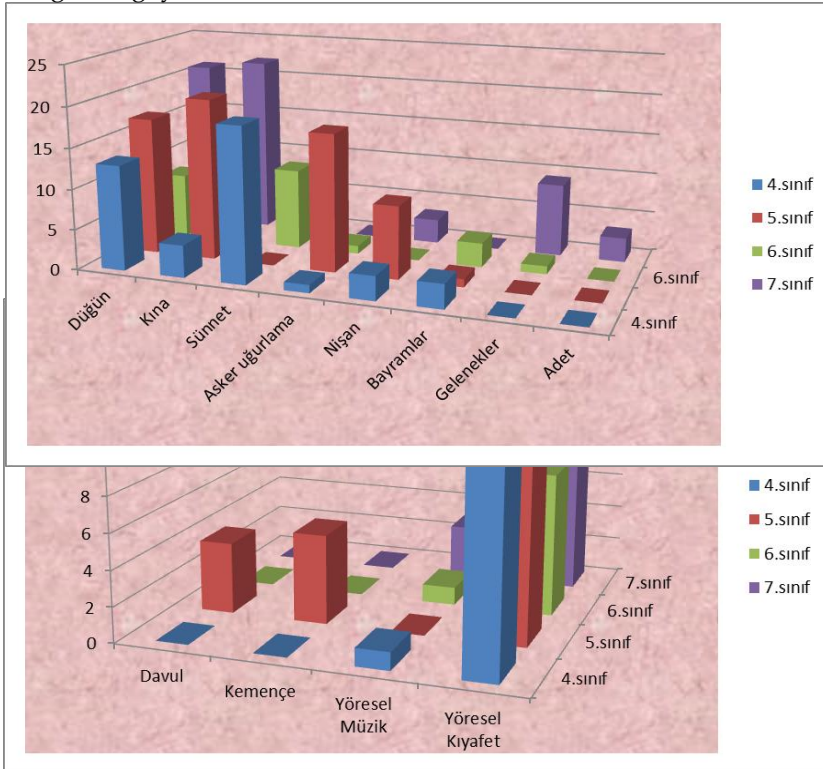
Araştırmadan elde edilen verilerden kendi aralarında yöresel yemekler, yöresel oyunlar, kültürel faaliyetler, tarihi ve turistik yerler, gelenek ve göreneği yansıtan faaliyetler, yöresel müzik aletleri, siyasi alanda kültür, duyuşsal alanda kültür olarak gruplandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin hangi sınıf seviyelerinde kültür kavramına ilişkin söyledikleri kelimelerin frekansları aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.

Tablo 1.Öğrencilerin yöresel yemekleri ifade etme sıklıkları

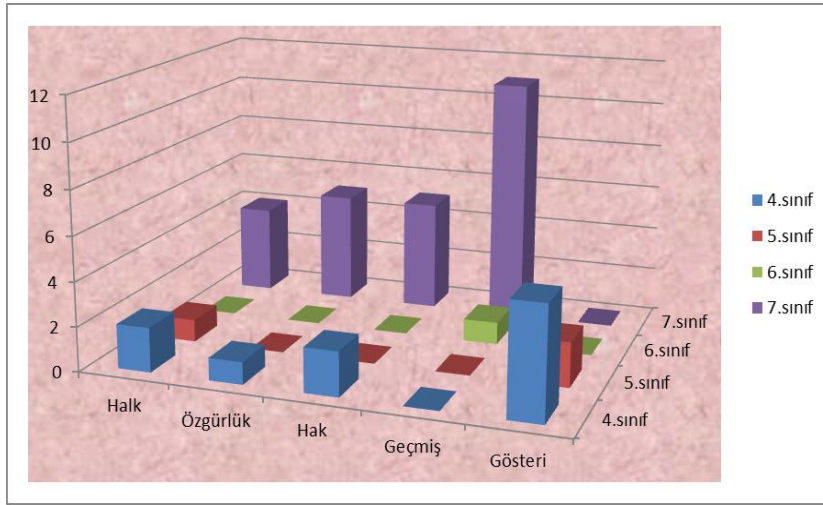


Tablo 2.Öğrencilerin yöresel oyunları ifade etme sıklıkları

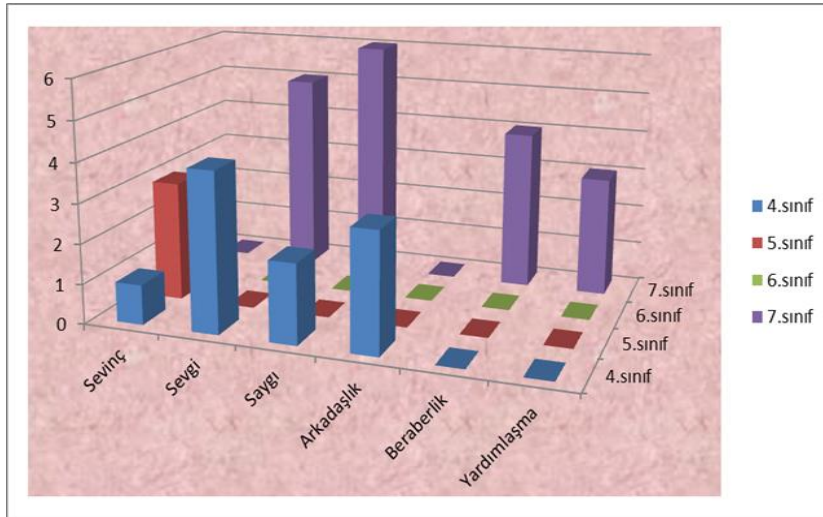


Tablo 3.Öğrencilerin kültürel alandaki faaliyetlere yönelik ürettikleri frekanslar**Tablo 4.**Tarihi ve turistik yerlere yönelik ürettikleri frekanslar**Tablo 5.**Gelenek ve göreneği yansıtan ifadeleri içeren frekanslar**Tablo**
müzik
yönelik
frekanslar**6.**Yöresel
aletlerine
üretilen

Tablo 7.Siyasi alanda kültüre yönelik üretilen frekanslar

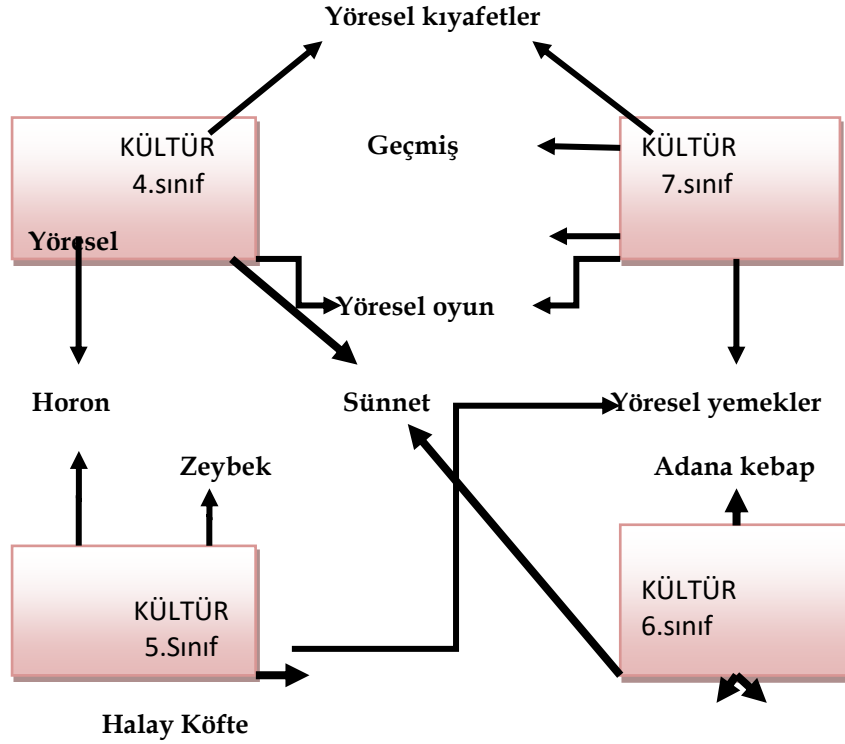


Tablo 8.Duyusal alanda kültüre yönelik üretilen frekanslar



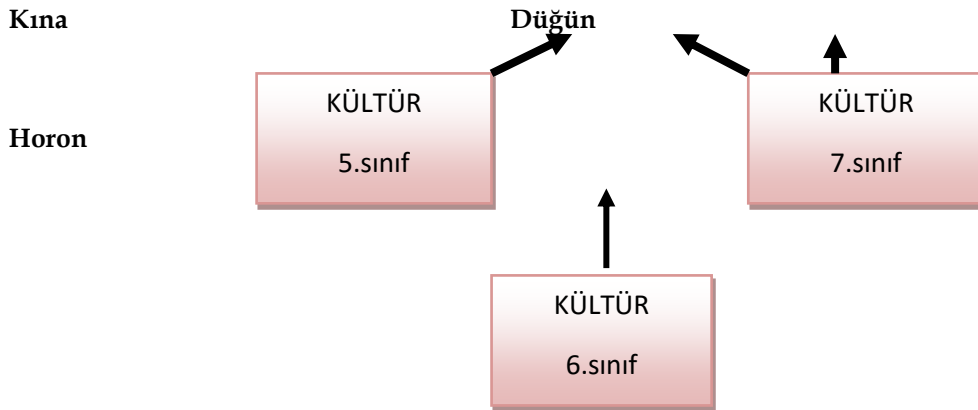
Tabloları genel olarak değerlendirdiğimizde 4.sınıflarda yöresel kıyafet, yöresel oyun, düğün, horon, sünnet 10 ve üzeri frekansa sahip en çok tekrarlanan sözcüklerdir.5.sınıflarda horon, yöreselyemek, yöresel kıyafet, zeybek, askeruğurlama ve düğün 10 ve üzeri frekansa sahip kelimelerdir.6.sınıfta yöreselyemek, Adanakebab, köfte, halay, hamsi 10 ve üzeri frekansa sahip kelimelerdir.7.sınıflarda iseyöresel kıyafet, yöresel oyun, yöresel yemek, yöresel, geçmiş kelimeleri 10 ve üzeri frekansa sahip kelimelerdir.20 ve üzeri frekansa sahip sözcükler ise 5.sınıflarda söylenen kına,6.sınıflarda söylenen horon ve 7.sınıflarda söylenen düğün ve kına kelimeleri olmuştur. Bunun dışında söylenen kelimeler 10'nun altında frekansa sahip kelimeler olmuştur.

Şekil 1.Frekans ağı 10 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı



Kesme noktası 10 ve üzeri: Şekil 1'de 4.sınıflar ve 5.sınıflar arasında en çok tekrarlanan kelimeler yöresel kıyafet ve yöresel oyun olmuştur. 4.sınıf ve 6.sınıf arasında en çok sünnet sözcüğü tekrarlanmıştır. 5.ve 7.sınıf arasında ise yöresel yemek kelimesi üretilmiştir.

Şekil 2.Kesme noktası 20 ve üzeri oluşturulan kavram ağı



Kesme noktası 20 ve yukarı: Şekil 2'de 5.sınıf ile 7.sınıf arasında en çok söylenen kelime kına kelimesidir.

Öğrencilerin kavrama ilişkin kurdukları cümleler kavramla ilişkisi göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda her sınıftaki öğrencilerin ifade ettiği cümleler bilimsel bilgi içeren cümle, kavram yanlışsıve cevap vermeme şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen frekanslar aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.Kavrama ilişkin üretilen cümlelerin frekansları

Sınıf	Bilim bilgi İçeren cümle	Kavram yanlışsı	Cevap verememe
4.sınıf10		9	4
5.sınıf	20	2	-
6.sınıf	19	4	1
7.sınıf	20	4	-

Tablo 9'a göre kültür kavramına ilişkin 4.sınıflarda 10'u kültüre ilişkin bilgi üretmiş,9'u kavram yanlışsı içeren cümleler üretmiştir.4 öğrenci ise bu kısmı boş bırakmıştır.5.sınıflarda bilimsel bilgi içeren 20 tane cümle kurulurken, bilimsel bilgi içermeyen 2 cümle ifade edilmiştir.6.sınıflarda 19 kişi kültür kavramını tanımlarken bilimsel bilgi içeren ifadelerle yer verirken 4 kişi ise kavram yanlışsına düşmüştür. 7.sınıfta 20 öğrenci bilimsellik içerikli cümle ifade ederken 4 öğrenci ise ifadelerinde kavram yanlışlarına düştükleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrencilerin ifade ettikleri cümlelerden örnekler verilmiştir.

4.sınıf öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin ifade ettikleri cümleler;

Bilimsellik içeren cümle "Bizim dedelerimizden gelme eskiden kalan ve hala yapılan şeye kültür denir"

Bilimsellik içermeyen cümle "Ben arkadaşlarımla kültür içinde olmaktan hoşlanırım"

5.sınıf öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin ifade ettikleri cümleler;

Bilimsellik içeren cümle "Kültür her ülkenin kendine özel gelenekleri"

Bilimsellik içermeyen cümle "Nerede yaşadığına göre kültürü var"

6.sınıf öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin ifade ettikleri cümleler

Bilimsellik içeren cümle " Farklı yörelerin kendilerine özgü "iş, giysi, tarihi yerler gibi öğeleridir."

Bilimsellik içermeyen cümle " Her yerde insanın duygularını dökmesi için boşaltması ile ilgili bir şeydir."

7.sınıf öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin ifade ettikleri cümleler

Bilimsellik içeren cümle "Kültür bence tarihimizi, geçmişimizi anlatan gelenek ve göreneklere denir."

Bilimsellik içermeyen cümle "Kültür benim için bazıları demektir ve dahası da vardır."

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı kültür kavramının yer aldığı "kültür ve miras öğrenme" alanında öğrencilere pekiştirme düzeyinde aile, akrabalık, giyim, yer kavramları; geliştirme düzeyinde cumhuriyet, değer, değişim ve süreklilik, din, gelenek, kronoloji, kültür, kültürel öğe, liderlik, sanat; giriş düzeyinde ise laiklik, milli kültür, saltanat, savaş ve vatan kavramları verilmektedir. Güzel ülkem konu başlığı altında yer ve sanat kavramları; zengin kültürümüz başlığı altında aile, akrabalık, değer, değişim ve süreklilik, gelenek, giyim, kültür ve kültürel öğedir. Atatürk'ü anlamak konusunda ise 5.sınıf öğrencilerine cumhuriyet, din, liderlik, laiklik, saltanat, savaş, vatan, milli kültür ve

kronoloji kavramları öğretilmeye çalışılmaktadır. Öğrenciler 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında verilmesi gereken kavramlar arasında olmayan horon, kına, düğün, zeybek, asker uğurlama, yöreselyemek, nişankavramlarını ifade etmişlerdir.

6.sınıf sosyal bilgiler öğretim programı “Kültür ve miras” öğrenme alanı “İpek yolunda Türkler” ünitesi içerisinde akrabalık, değer, değişim, devlet, dil, din pekiştirme düzeyinde; estetik, gelenek, göç, kanıt, kültür, kültürel öge, millet, milli kültür, savaş, tören, vatan geliştirme düzeyinde; fetih, gaza, kut kavramları ise giriş düzeyinde verilmesi gereken kavramlardır. Yalnız verilmesi gereken bu kavramlardan sadece dil kavramı söylenmiştir.

7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “kültür ve miras” öğrenme alanında “Türk tarihinde yolculuk” ünitesinde öğrencilere pekiştirme düzeyinde verilmesi gereken kavramlar fetih, kaza, iskân, siyasi güç kavramlarıdır. Değer, devlet, dil, din, estetik, gelenek, hoşgörü, kanıt, kronoloji, kültür, kültürel öge, sanat, tören, vatan, yüzyıl kavramları geliştirme düzeyinde; ıslahat kavramı ise giriş düzeyinde verilmektedir. Bu kavramlardan öğrenciler tarafından sadece dil ve gelenek kavramlarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin kültür kavramına ilişkin kurdukları cümleler arasında kademe düzeylerine göre farklılık bulunmaktadır. Ayrıca anahtar kavrama yönelik oluşturulan cümleler incelendiğinde bilimsel bilgi içeren cümle sayısının genel olarak 4.sınıftan 7.sınıfa giderken arttığı gözükmektedir. Bilimsel bilgi içermeyen cümle sayısı ve kavramla ilgili ilişkisiz kelime sayısının en çok 4.sınıfta olması öğrencilerin anahtar kavramla ilgili bilgilerinin sınırlı ya da eksik olduğunu göstermektedir. 4.5.6. ve 7.sınıf öğrencilerinin kültür kavramını ifade ederken oluşturulan kavramlar ve oluşturulan cümle yapıları birbirine benzer şekildedir. Bu bize öğrencilerin kültür kavramını programdan değil daha çok buldukları toplum içerisinde yaşantıları sonucu öğrendikleri deneyimlere dayanarak ifade ettiklerini göstermektedir.

Bu çalışma ile 4.5.6. ve 7.sınıf öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin bilişsel yapıları ortaya çıkarılmış ayrıca programın sarmal bir yapıda ne derece işlendiği sorgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler KİT'in öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada etkili bir değerlendirme tekniği olduğunu göstermektedir. Daha çok fen bilimlerinde kullanılan bu teknik farklı alanlarda da öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmada kullanılabilir. Sosyal bilgiler programında yer alan farklı kavramlarda da bu teknik uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Başol,S.,Ünal,F.,Azer,H.,Yıldız,A.,Evirgen,F,Ö.(2010).5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. MEB Yayıncılık.
- Çelikten, M.(2005).Kültür ve öğretmen metaforları.*Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,21(2),269-283
- Deveci, H.(2009).Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,28(8),1-19
- Deveci,E.,Köse,Ç,A.,Bayır,G,Ö.(2014).Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,7(16),102-124
- Ercan,F.,Taşdere,A.,Ercan.(2010).Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*,7(2),136-154
- Genç,E.,Polat,M,M.,Başol,S.,Kaya,N.,Azer,H.,Gökçe,S.,Koyuncu,M.,Gök,A.,Yıldız,A.,Yılmaz,D.,Özcan,A.(2010).6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. MEB Yayıncılık
- Güneş,H.,Gözüm,C,İ,A.(2013).İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,2(3),252-264
- Kaya,B.,Akış,A.(2015).Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi.*International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*,10(7),557-574
- Kaya,K,M.,Dağ,Ö.,Koçak,E.,Yıldırım,T.,Ünal,M.(2010).4.Sosyal Bilgiler Ders Kitabı..MEB Yayıncılık.
- Işıklı,M.,Taşdere,A.,Göz,L,M.(2011).Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,4(1),50-72
- Şimşek.(2013).Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemleri (CBS) konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının kelime ilişkilendirmesi testi ile belirlenmesi. *Social Science Studies*, 65-75
- Polat,M,M.,Kaya,N.,Koyuncu,M.,Özcan,A.(2010).7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı.MEB Yayıncılık
- Yıldırım,A.,Şimşek,H.(2013).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık

BİR LİSE TARİH DERS KİTABININ GÖRSEL AÇIDAN DEĞERLENDİRMESİ

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN* - Türkan BİLGİLİ**

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığı ders kitabını "her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser " olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlanmış olduğu kanun, yönetmelik ve onlara bağlı müfredat programlarına göre ders kitapları hazırlanır. Ders kitapları, öğretim programının uygulanmasında en çok başvurulan araçlardır. Ders kitapları programın hedef ve davranışlarının gerektirdiği içerik, strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya uygun bir araçtır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yön veren ve en çok kullanılan öğretim aracıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 19'uncu maddesi (4)'üncü fıkrasında yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabının incelenmesinde, değerlendirilmeye esas olacak kriterlerden biri de "görsel tasarımın, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu" şeklinde belirlenmiştir.

İşte bu bildiride yukarıda belirtilen kritere göre Lise 11'inci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitabı, Görsel tasarım, Lise, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük

HIGH SCHOOL HISTORY COURSE BOOK ABOUT AN ASSESSMENT

ABSTRACT

The Ministry of National Education textbook "that any kind and will be used in formal and non-formal education institutions in degrees, prepared in accordance with curriculum issues, works published for use with the learning objectives" defined as. Law, which was prepared by Ministry of National Education, regulations and according to them, depending on the curriculum textbooks prepared. Textbooks, implementation of education programs are the most commonly referenced tools. Textbooks content required by the goals and behavior programs, strategies, methods and techniques are suitable for a vehicle application. Students to achieve the objectives of the training that lead to learning experiences and is the most widely used teaching tool.

Ministry of National Education Textbooks and Teaching Tools Article 19 of Regulation (4) formal subject exclusively to the Ministry of National Education in the third paragraph and to be taught in educational institutions in the examination of textbooks, one of the criteria will be essential to evaluate "the visual design to support learning to be in compliance with the quality and developmental characteristics of students "it is defined as.

Thus, according to the above-mentioned criteria in this paper High School 11th class "Republic Of Turkey Revolution History and Kemalism" textbook will be evaluated.

Keywords: The Ministry of National Education, textbook, visual design, High School, Republic Of Turkey Revolution History and Kemalism

*Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Erzurum. emindivanli@atauni.edu.tr

** Öğretmen, Erzurum Anadolu İmam-Hatip Lisesi Tarih Öğretmeni, Erzurum

1. GİRİŞ

Ders kitapları, okullarda öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim materyalleri arasında birinci sırada yer almaktadırlar. Öğretim programlarındaki kazanım ve diğer unsurların dikkate alınarak hazırlanması, gerekli bütün konu ağlarını barındırıyor olması ders kitaplarını okullarda en çok kullanılan materyal haline getirmiştir. Öğretim programında belirtilen hedef ve davranışları kazandırmada gerekli strateji, yöntem ve tekniklere göre hazırlanması gereken ders kitapları, çok yönlü birer öğretim araçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ders kitapları, hedef ve kazanımlara uygun olarak hazırlanırken öncelikle bilimsel içeriğin dikkatli bir şekilde hazırlanması büyük bir önem arz etmektedir. Ders kitaplarının içeriğinde genel geçer, kabul görmüş ve güncel bilimsel bilgi, teori, teknik, yöntem, terim, birim ve semboller kullanılır. İçerik, bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen kaynaklara dayandırılmalıdır. Bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği konusunda kanıt olmayan ve kaynağı bilinmeyen içeriklere ders kitaplarında yer verilemez (MEB, 2013).

Ders kitaplarında bilimsel içerik hazırlanırken bu bilimsel içeriğin öğrenciye nasıl en üst düzeyde öğretilebileceği de dikkate alınmalıdır. Yani ders kitapları hazırlanırken öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanması da dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur. Öğretim programının hedef ve kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış olan bir ders kitabında, öğrencilerin yaş ortalamaları, ilgileri, beklentileri, algılama şekilleri yeterince dikkate alınmadığı takdirde belirlenen amaçlara tam anlamıyla ulaşamayacaktır. Bu nedenle ders kitabı hazırlanırken her aşamada öğrenci seviyesine uygunluk göz önünde bulundurulmalı, ilkökul öğrencileri için hazırlanan bir kitabın tasarımıyla ortaöğretimde okuyan bir öğrenci için hazırlanan kitabın tasarımının aynı olamayacağı mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Keser, ..., MEB, 2013).

Ders kitabı öğrenciye doğrudan bilgiyi sunma yerine, içerisindeki materyalleri sorgulatacak bir yapıda olmalıdır. Öğrenciler, ders kitabındaki birinci el materyal örneklerine dayalı olarak hazırlanmış içeriği anlamlandırmaya, sorgulamaya ve eleştirmeye yönlendirilmelidir (İ.Demircioğlu, 2013)

Nitekim yukarıda anlatılan nitelikleri genel olarak düzenlemek amacıyla 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitaplarına belli bir standart getirmek için taslak ders kitapları incelenirken, değerlendirmeye esas olacak kriterler belirlenmiştir. Hazırlanacak olan her ders kitabı bu kriterler göz önüne alınarak incelenecek ve ders kitabı niteliği taşıyanların ilgili derslerde ders kitabı olarak kullanılmasına karar verilecektir. Belirlenmiş olan bu kriterler:

- a. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu,
 - b. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,
 - c. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,
 - ç. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu" (MEB, 2013),
- şeklinde dört ana başlık şeklinde sıralanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitapları için böyle bir standartın getirilmiş olması, kuşkusuz her öğrenciye ulaşan bir öğretim materyali olan ders kitaplarının en az hatayla hazırlanıp, gerekli bilgileri hedef kitesine ulaştırabileceği anlamına gelmektedir. Ders kitaplarının bütün hatalardan arındırılarak hazırlanması diğer kitapların hazırlanmasından çok daha önemlidir. Çünkü ders kitapları hedef kitleyi oluşturan her öğrenciye ulaşmaktadır. Devlet tarafından belli kriterlere göre hazırlanan kitapların seçilmesi, bu kitaplara olan güveni artırmaktadır. Ancak bu kitaplarda yer alacak olan en küçük bir yanlışlık veya eksiklik o kitabın muhatabı olan bütün öğrencilerin o bilgiyi yanlış veya eksik öğrenmesine neden olacaktır. Bu nedenle ders kitapları büyük bir özenle hazırlanmalı ve bakanlığın koymuş olduğu standartlara uygunluğu taviz gösterilmeden sağlanmalıdır.

Yukarıda ifade edilen gerekli niteliklere uygun olarak hazırlanmış olan ders kitapları birçok fayda sağlamaktadır. Bunlar;

- Ekonomik olması,
 - Öğrenmeyi bireyselleştirmesi,
 - Öğretimi yapılaşlaştırması,
 - Örnek ve ortak bir bilgi kaynağı olması,
 - Çok miktarda bilgiyi etkili şekilde sunması,
 - Dersin planlanmasına yardımcı olması,
 - Öğrencilerin derse ve konuya güdülenmesini sağlaması,
 - Derste öğretmene konu anlatımı, ölçme-değerlendirme gibi konularda yardımcı olması,
 - Gerekli yerlere konulan sorular ve araştırma konularıyla bilgiyi pekiştirmeyi sağlaması,
- şeklinde sıralanabilir (Ceyhan&Yiğit, 2005, s. 19).

Y

ukarıda anlatılanlardan da anlaşılacağı gibi ders kitapları doğru hazırlandığında oldukça etkili bir öğretim materyali olabilmektedir. Hedef kitlenin tamamına ulaşabilmesi ise etki oranını en üst düzeye çıkarmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarını hazırlayanlar ve hazırlanmış olan ders kitaplarını denetleyen kişilerin oldukça titiz bir çalışma yaparak, ortaya koydukları ürünün hatalardan arındırılmış olduğu kanaatine vardıldıktan sonra ders kitaplarının okullara gönderilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın konusunu oluşturan tarih ders kitaplarının da bu niteliklere uygun olarak hazırlanması, bir milletin geçmişini gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarmayı amaçlayan bir ders için elzem bir durumdur.

2. YÖNTEM

Mahmut Ürküt tarafından hazırlanan, Ata Yayıncılık tarafından basılan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 30.05.2014 tarih ve 40 sayılı kurul kararıyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kullanılması kabul edilen Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük adlı ders kitabının görsel düzen ve materyaller açısından incelendiği bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği ile veriler toplanmış, literatür araştırması ile toplanan veriler ışığında incelenen ders kitabı değerlendirilmiştir.

Tarih Ders Kitaplarında Görsel Tasarım

Bilginin bilenden bağımsız olmayıp bizzat bilen tarafından inşası esasına dayanan yapılandırmacı anlayışta ders kitapları, bilginin aktarımından ziyade, onun işlendiği, sorgulandığı ve üretildiği materyaller olmalıdır. Bu bağlamda tarih ders kitapları, birinci el kaynaklara (tarihsel dokümanlara, haritalara, belgelere, fermanlara, mektuplara ve görsellere) dayalı olarak hazırlanmalıdır (İ.Demircioğlu, 2013)

Tarih öğretmenlerinin derslerinde birincil kaynakları kullanmaları öğrencilerin derslerde daha aktif rol almaları ve tarihçilik becerileri geliştirmelerini sağlayabilir. Çünkü fotoğraf, resim, harita gibi görsel dokümanların kullanımında öğrencilere yöneltilen "ne gördün?" sorusu, öğrencilerin amaçlı bir gözlem yapmasını sağlayabileceği gibi aynı zamanda öğrencilerin sınıf ortamında özgüvenlerini artırması sağlanabilir ve öğrenciler daha aktif, sorgulayıcı ve araştırmacı konumuna getirilebilir ("*Using Primary Sources*" t.y. akt. Aslan, 2015). Böylece öğretmen öğrenciye doğrudan hazır bilgiyi sunmak yerine, öğrenciyi, bilgiye kendisinin ulaşması konusunda cesaretlendirerek onun derse aktif olarak katılımını sağlaması, öğrencinin derse olan tutumunda da olumlu tavır sergilemesi sağlayacaktır.

Ata (2009, 3), birinci el kaynak kullanımının faydalarını; "öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurmalarını sağlar, çok değişik yaklaşımları görmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirir" şeklinde ifade etmiştir. Böylece öğrencilerin birincil kaynaklarla doğrudan uğraşmaları; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır (Aslan 2015).

Birinci el kaynaklar içerisinde yer alan resim, fotoğraf, harita gibi görsellerin ders kitaplarında kullanılırken çeşitli kriterlere uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Demircioğlu (2013) çalışmasında görsellerin sayfa düzeni açısından taşınması gereken nitelikleri; görsel öğeler altı satırdan büyük, üç satırdan küçük olmamalı, sayfa içerisinde önce görseller, görsellerin altında da açıklama veya görselle ilgili bir metin yer almalı, görsellerin arasına bırakılan boşluklar, görsellerin daha iyi görülmesini ve anlaşılmasını sağlamaktadır, bu nedenle yerleştirilirken aralarındaki boşluklara dikkat edilmelidir şeklinde sıralamaktadır.

Görseller, öğrencilerin soyut olarak algıladıkları ve sözlü olarak anlatılmaya çalışılan düşünce ve bilgileri somutlaştırmak için kullanılan en etkili öğretim materyallerindedir. Resimler ve fotoğraflar öğrenciler için soyut olarak algılanan, sözlü olarak ifade edilmeye çalışılan düşünceleri somutlaştırmak ve öğrencilerin duyu organlarına hitap ederek kalıcılığını sağlamak ise görsel materyallerin kullanılması ile mümkündür. Bu bakımdan dersin içeriği sebebiyle tarih öğretmenleri sınıf ortamında konularla ilgili tarihsel resimleri, fotoğrafları ve diğer görsel materyalleri mümkün olduğunca kullanmaya özen göstermelidirler.

Görseller, öğrencilere kendi zaman dilimlerinden çok önce meydana gelmiş olayların öğretiminde ve geçmişin bu güne getirilmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Ancak tarih ders kitaplarına konulacak olan görsellerin, metinle uyumlu, açıklayıcı ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Demircioğlu, 2011).

Kılıç ve Seven (2006) ders kitaplarında kullanılan görsellerin kullanım amaçlarını; bilgi vermek, bilgileri desteklemek, ilgi çekerek dikkati yönlendirmek, konuları özetlemek, olgular ve kavramlar arasındaki ilişkileri özetlemek, zihinde canlandırılması zor olan karmaşık durumları özetlemek, çeşitli dağılımları göstermek şeklinde özetlemiştir. Tarih öğretmenlerinin en önemli yardımcılarında birisi olan resimlerin sınıf ortamında belli bir düzen içerisinde kullanılmasının tarih öğretimine yapacağı katkıları, Aslan (2015), öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına, geçmişteki olayları tasvir etmesine, görselleri yorumlayarak çeşitli hipotezler kurma ve bunları test etme, zor kavramları daha kolay öğrenebilme, soyut kavram, olay ve olguları somutlaştırma, öğrenmede motivasyonu ve kalıcılığı artırma, tarihsel süreç içerisinde meydana gelen değişimleri açıklama şeklinde sıralamıştır.

Genel olarak ders kitaplarında, özeldense tarih ders kitaplarında görsellere yer verilmesi yukarıda ifade edilmiş olan birçok amaca hizmet etmekte ve fayda sağlamaktadır. Ancak görsellerden maksimum düzeyde fayda sağlayabilmek için öncelikle öğrencilerin görsellerden nasıl faydalanacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle tarih öğretmenlerinin ders kitaplarında kullanılmış olan görsellerin nasıl yorumlanması veya okunması gerektiği konusunda öğrencileri bilinçlendirmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri de görsellerin öğreticilik ve öğretilen bilgilerdeki kalıcılık düzeylerini belirleyen önemli bir etmen olacaktır. Görsel okuryazarlık, görsel bir düşünme aracıdır, bir tür bilgi edinme süreci olduğu kadar görsel öğeler konusunda bilgilenmeyi de sağlamaktadır (Alpan, 2008). Kılıç&Seven (2006) görsel okuryazarlığı, "aracı tanıyanların algı stratejisini, tecrübelerini ve zihinsel becerilerini kullanarak görseli doğru yorumlama çabalarını içerir. Yani görsel okuryazarlık kısaca; mesajları doğru yorumlama (okuma) ve görsel bir mesaj oluşturabilme (yazma) becerisi" şeklinde tanımlamışlardır. Görsel okuryazarlık eğitim-öğretim süreçlerinde kazanılması gereken önemli bir davranış olmasına rağmen bu eğitimin yeterli düzeyde verilmediği de bir gerçektir. Nitekim Turan&Aslan (2015)'in tarih öğretmen adayları üzerinde görsel okuryazarlık düzeyleri üzerine yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve öğretmenlik eğitim sürecinde bu alanda yeterli bir eğitim alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konudaki eksikliğin ifade edildiği çalışmada görsel okuryazarlık becerisinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Sonuç olarak doğru hazırlanmış, konunun içeriğine uygun, öğreticilik düzeyi yüksek olan görsellerin, görselleri doğru okumayı sağlayacağından öğrencilerde programda belirtilen kazanımlara yüksek düzeyde ulaşabilmeyi ve öğrenmelerde kalıcılığı büyük oranda artıracığı düşünülebilir. Ancak bu sonucun ortaya çıkabilmesi için yalnızca görsellerin doğru olarak seçilmesinin yeterli olamayacağı

dikkate alınmalı ve öğrencilere görsel okuryazarlık becerisinin kazandırılmasının önemi göz ardı edilmemelidir.

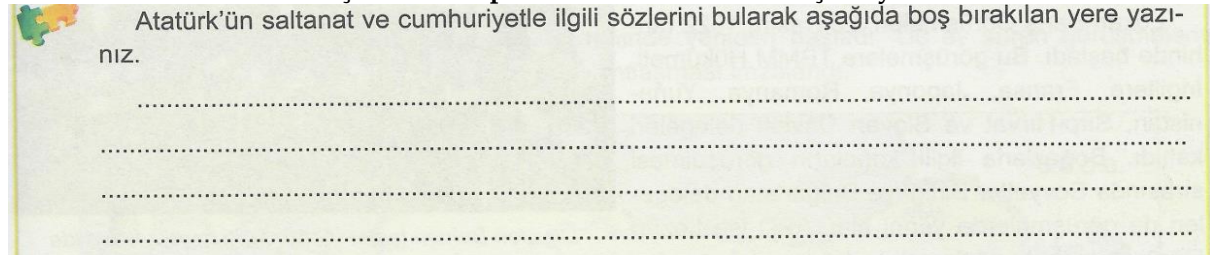
3. BULGULAR VE YORUM

11. Sınıf Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının Görsel Nitelikleri Açısından Değerlendirilmesi

Bu çalışmada bakanlığın belirlemiş olduğu bu kriterlerden “ç” bendinde yer alan “görsel tasarımın, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu”, açısından “Mahmut Ürküt (2015, Ata Yayıncılık) tarafından hazırlanmış olan Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” kitabı incelenmiştir. Aynı madde içerisinde yer alan “içerik tasarımı” geniş çaplı başka bir çalışmasının konusunu oluşturacağından bu çalışmada yalnızca görsel tasarım ele alınmıştır. Bakanlık tarafından belirlenen kriterlere göre bir ders kitabında genel olarak “görsel tasarım ve sayfa düzenlemesi ünite içinde ve kitap boyunca tutarlı bir biçimde yapılır. Ders kitabı reklam unsuru taşıyan öğeler içermez. Sayfa düzenlemesi aşırı yoğun olmamalıdır. Sayfada uygun miktarda boş alan ve kenarlık bırakılır. Başlıklar, alt başlıklar ve varsa etkinlikler kolay okunur ve tutarlı bir biçimde verilir. Metinler yaşa uygun yazı tipi ve puntoda verilir. Ders kitabında sayfa düzeni ve görsel tasarım öğrencilerin dikkat ve ilgisini uygun yerlere çeken ve estetik değeri yüksek bir biçimde yapılır” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2013) . Kitabın bu açılardan genel bir değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

- Kitabın genel olarak sayfa yapısı ve üniteler içinde ve kitabın genelinde bir tutarlılık göstermektedir. Görsellerin yerleştirilme düzeni, konu aralarında öğrencileri düşünmeye sevk edici soru ve araştırma konularının verilme şekli, ünite sonlarında yer alan değerlendirme kısımları belirli standartlar oluşturularak, bir düzen içerisinde verilmiştir.
- Kitapta reklam unsuru taşıyan herhangi bir görsele veya anlatıma rastlanmamıştır.
- Sayfa düzeni genel olarak çok yoğun bir içerikle sunulmamıştır. Hemen her sayfada en az bir tane görsel öğe kullanılmasına özen gösterilmiştir.
- Kitap genel olarak incelendiğinde sayfalar içerisinde uygun miktarda boşluklara (öğrencinin bazı notlar almasına imkan sağlayacak kadar) rastlanmamıştır. Ortalama olarak 1.15-1.5 satır aralığında yazılmış olan kitapta sayfa kenarlıkları da dahil olmak üzere boşlukların yeterli düzeyde verilmediği görülmüştür. Ancak kitap içerisinde öğrencilere yaptırılmak istenilen etkinlikler için yeterli ölçüde boş kutucuklara yer verilmiştir.

Görsel 1: Ders İçerisinde Yapılacak Olan Bir Etkinlik İçin Ayrılan Alan



- Başlık ve alt başlıklar genel olarak anlatılan konuya ilişkin düzenleyici ve sınıflamayı kolaylaştırıcı bir şekilde düzenlenmemiştir. Örneğin “Kuvayı Milliye Hareketi” ana başlığı altında anlatılan bir konuda alt başlıklar (renklendirme farkı vardır) “zararlı cemiyetler, azınlıkların kurduğu cemiyetler, Pontus Meselesi, Ermenilerin kurduğu zararlı cemiyetler, Milli varlığa zararlı cemiyetler, yararlı cemiyetler, yerel kongrelerin milli cemiyetlerin kurulmasına etkileri, ...” şeklinde verilmiştir. Bu sınıflama ile “Kuvayı Milliye Hareketi” başlığı, yararlı ve zararlı cemiyetler ve yerel kongrelerin ana başlığı gibi kullanılmıştır. Oysa cemiyetler ve yerel kongrelerle ilgili konuların farklı bir başlık altında düzenlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan verilen bilgileri öğrencilerin ders kitabını dikkate alarak doğru bir şekilde sınıflandırması mümkün değildir. Bunun dışında I.Dünya Savaşı konusunda Osmanlı Devleti'nin savaştığı cepheler savunma taarruz cepheleri şeklinde gruplandırılarak anlatılmamış, yalnızca savaşılan cephelerin isimleri başlıklarda belirtilmiştir. Oysa konunun daha iyi anlaşılması ve öğrenci

açısından daha kolay yapılandırılabilmesi için savunma ve taarruz cepheleri başlıklarının açılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

- Metinlerin yaşa uygun yazı tipi ve puntoda verilmesi hususu, ders kitabı yazarları ve basımcıları tarafından dikkate alınmış ve ortaöğretim öğrencisinin okumasını zorlaştırmayacak boyut ve şekilde yazı (arial black, 12 punto) kullanılmıştır.

“Ders kitabında sayfa düzeni ve görsel tasarım öğrencilerin dikkat ve ilgisini uygun yerlere çeken ve estetik değeri yüksek bir biçimde yapılır” şeklindeki kriter diğer kriterlere göre daha geniş bir değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Ders kitabında yer alan ve görsel tasarım ve sayfa düzenini büyük ölçüde etkileyen fotoğraf, resim, harita, tablo, grafik, şema gibi görseller kitabın sayfa yapısı içerisinde düzenli bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Görsel materyaller kullanılırken her gruptan örnekler verilmiş, ancak fotoğrafların kitap içerisinde en yoğun kullanılan görsel materyal olduğu dikkat çekmektedir. Kitapta yer alan toplam 288 (=100) görsel materyalden; 14’ünü (=4.86) haritalar, 17’sini (=5.9) resimler, 17’sini (=5.9) şema ve grafikler, 24’ünü (%8.3) tablolar, 51’ini boy ve portre türünden fotoğraf ve resimler (=17.70), 165’ini ise çeşitli konulardaki fotoğraflar (=57.3) oluşturmaktadır. Görsel materyaller içerisinde boy ve portre türünden fotoğraflar ile diğer fotoğrafların toplamı 226 (=78.47) dir. Sayı itibarıyla bakıldığında kitabın görsel öğeler ve özellikle fotoğraf açısından oldukça zengin bir niteliğe sahip olduğu düşünülebilir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin gerek baskı kalitesi gerekse vermek istediği mesaj açısından öğretici nitelikte olması büyük bir önem arz etmektedir.

Ürküt (2015) tarafında hazırlanmış olan ders kitabında görsellere çok fazla yer verilmiş olmasına rağmen özellikle resim ve fotoğrafların öğretici niteliği tartışılır mahiyettedir. Fotoğrafların önemli bir kısmını oluşturan boy ve portre fotoğraflar öğreticilik ve öğrencilerde görsel okuryazarlık kabiliyetini geliştirme açısından oldukça kısır materyallerdir. Bu tarz görsel materyallerde fotoğrafı veya resmi verilen kişinin yalnızca kıyafetinden belli bir bilgiye ulaşma imkânı vardır. Bunun dışında bu tarz görsellerde, öğrencilerin yorum yapabileceği, üzerine düşünebileceği, fotoğrafın çekildiği dönem hakkında farklı yönlerden yorumlarda bulunabileceği bir içerik verilememektedir. Ders kitaplarında kullanılan görsel öğelere yalnızca estetik kaygıyla yer verilemeyeceği, kitaplarda yer alan görsellerin öğretici bir mahiyet taşıması gerektiği dikkate alındığında, boy ve portre fotoğraf veya resim türündeki görsellerin kişiyi tanıtmak dışında bir amaca hizmet edemeyeceği düşünüldüğünden, bu tarz görsellere çok fazla yer verilmemesi gerektiği fikri ortaya çıkmaktadır. Nitekim incelen kitapta yer alan 51 boy ve portre türündeki fotoğraftan 26’sı (=51.9) Mustafa Kemal Atatürk’e aittir. Bu açıdan bakıldığında aynı kişiye ait birbirinin çoğunlukla tekrarı olan 26 farklı boy ve portre fotoğrafın yer alması öğretici niteliği düşürmektedir. Kaldı ki kitap içerisinde yer alan 26 boy, portre fotoğraf dışındaki çeşitli konulardaki resim ve fotoğrafların çok büyük bir kısmında da yine Atatürk’ün gerçekleştirdiği faaliyetler, Atatürk’ün içerisinde yer aldığı fotoğraflarla anlatılmaya çalışılmıştır.

Kitap içerisinde yer alan diğer fotoğraflar anlatılan konunun niteliğine göre farklılaşmaktadır. Fotoğraflar konu olarak farklılık göstermesine rağmen baskı kaliteleri oldukça kötüdür. Bu nedenle birçok fotoğraftaki ayrıntılar tam olarak anlaşılmamaktadır. Fotoğraflardaki ayrıntıların tam olarak anlaşılması, o fotoğrafa yönelik olarak yapılacak yorumları da kısıtlamakta yani o fotoğrafın öğreticilik niteliğini düşürmektedir.

Görsel 2: Öğreticilik Düşeyi Düşük Olan Boy-Portre Türünden Fotoğraflar



*Kurmay Yüzbaşı
Mustafa Kemal (1905)*

Görsel 3: Görüntünün Net Olmadığı Rum Pontus Çetelerini Gösteren Bir Fotoğraf



Rum Pontus Çeteleri

Kitapta yer alan görseller içerisindeki resimlerde de fotoğraflardaki sıkıntılar dikkat çekmektedir. İçerik olarak çok etkili mesajlar verebilecek olan resimler görüntü kalitesi yüzünden bu amaçlarına ulaşamamaktadırlar. Örneğin; Sami Yetik'in Kurtuluş Savaşı'nda Cephane Taşıyanlar" isimli tabloya (s.59) kitap içerisinde çok küçük bir alanda yer verilmiştir. Resmin küçültülmesi zaten kötü olan baskıyı daha da bulanıklaştırmış ve o dönemde hangi savaş aletlerinin kullanıldığını göstermek amaçlı konulmuş olmasına rağmen, bu amacına tam olarak ulaşamamıştır. Yine "Sakarya Meydan Savaşı Panoraması ve Büyük Taarruz Panoraması" adıyla verilen resimlerde de (s.104) görüntü oldukça kötü olduğundan resimde neyin anlatılmak istendiği tam olarak anlaşılamamaktadır.

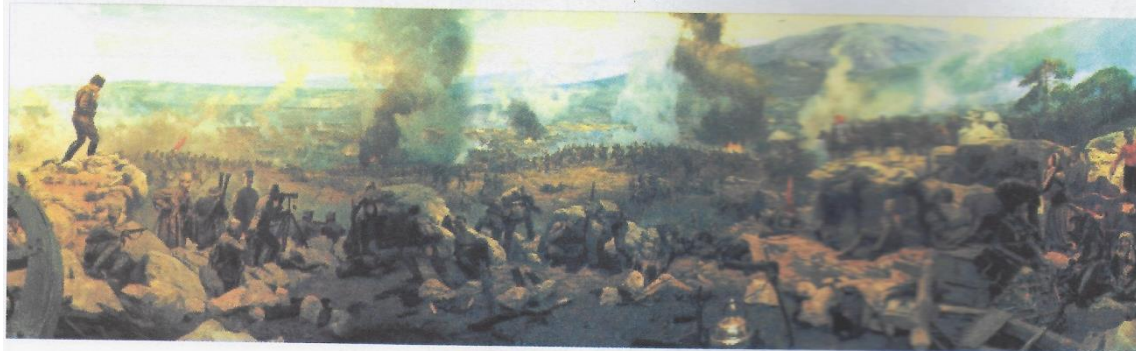
Görsel 4: Baskı Kalitesi İyi Olmayan Resimlerden Örnekler



*Kurtuluş Savaşı'nda cephane taşıyanlar
(Ressam: Sami Yetik)*



Sakarya Meydan Savaşı panoraması



Büyük Taarruz panoraması

Yukarıda anlatılanlar ışığında Ürküt (2015) tarafından hazırlanan ders kitabında fotoğraf ve resimlerin tam olarak amaca uygun şekilde kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Kitaba konulan görsel çok etkili bir mesajı vermeyi amaçlıyor olsa dahi muhatabı tarafından baskı kalitesi, yanlış boyutlandırma vb. sebeplerle anlaşılamiyorsa bu görsel bir anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle bu tarz görsel materyaller seçilirken her türlü aksaklık göz önünde bulundurularak, en az hatayla sonuçlanacak fotoğraf ve resmi kullanmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

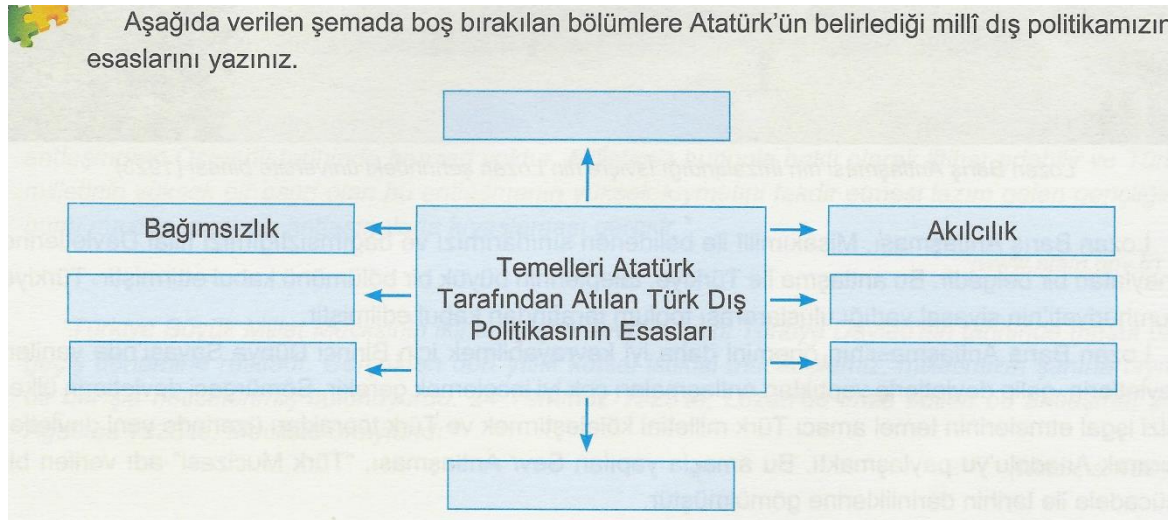
Anlatılan konu hakkında genel bir değerlendirme yapmak, çeşitli karşılaştırma ve eşleştirmeleri gerçekleştirmek, verilen bilgileri sınıflandırarak daha anlaşılır ve yapılandırılmış hale getirmek amacıyla kullanılan tablolar incelenen kitapta 3. Sırada yer verilen görsel materyaller arasında yer almaktadır. Kitapta yer alan tablolar çeşitli karşılaştırmalar yapma, konuyu özetleme ve bazen de konunun ne kadar öğrenildiğini belirlemek amacıyla genel bir değerlendirme yapmak amacıyla kullanılmıştır. Kitapta yer alan tabloların büyük çoğunluğu vermek istenilen bilgiyi vermekte veya yapılmak istenilen değerlendirmeyi açıkça yapabilmektedir. Bu açıdan kitapta yer alan tabloların resim ve fotoğraflara nazaran amaçlara ulaşmada daha doğru kullanıldığı düşünülmektedir.

Görsel 5: Başkomutanlık Meydan Muharebesinde Tarafların Asker ve Mühimmat Sayılarını Gösteren Bir Tablo

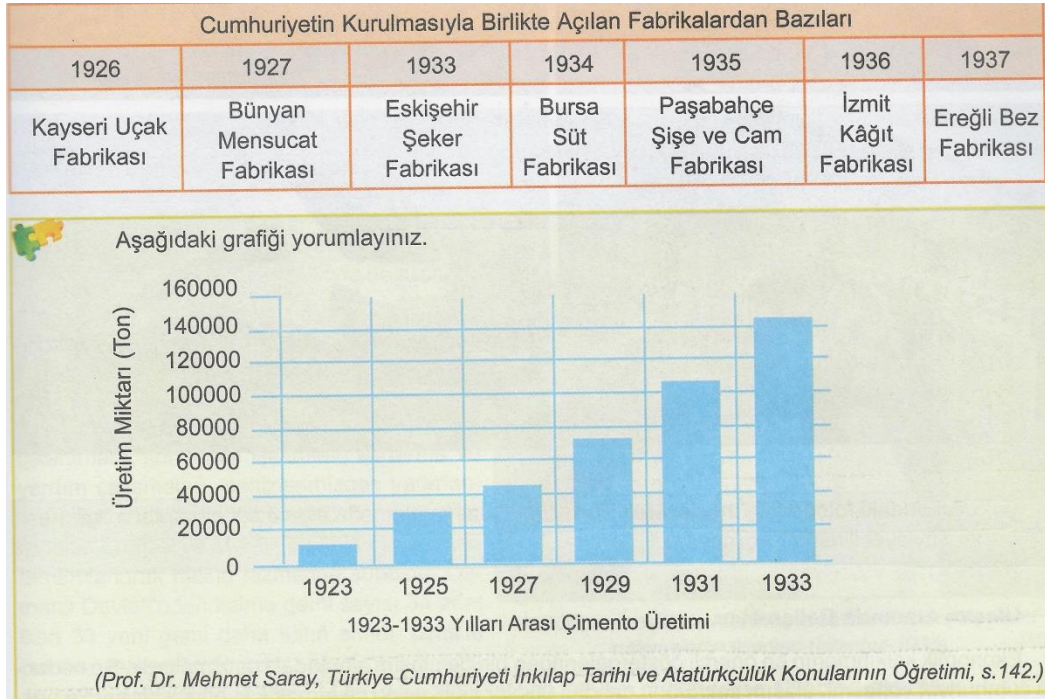
Başkomutanlık Meydan Savaşı Öncesinde Tarafların Kuvvetleri		
	Türk Ordusu	Yunan Ordusu
Subay	8659	6565
Er	199283	218432
Tüfek	100352	218432
Hafif Makineli	2025	3199
Ağır Makineli	839	1280
Top	323	418
Kılıç	5282	1280
Uçak	10	50
Kamyon	198	4036
Oto ve Ambulans	33	1776

Ürküt (2015) tarafından hazırlanmış olan ders kitabında yer alan görsel öğelerden bir diğeri ise grafik ve şemalardır. Kitapta yer alan görsellerden 17'sini oluşturan grafik ve şemalar tablolarda olduğu gibi karşılaştırma yapmak ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için konuyu çeşitli yönlerden açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Yine tablolarda olduğu gibi şemalarda da değerlendirme amaçlı etkinliklere yer verilmiştir.

Görsel 6: Değerlendirme Amaçlı Hazırlanmış Bir Şema



Görsel 7: Cumhuriyet Döneminde Açılan Fabrikalar ve Çimento Üretimi Hakkında Hazırlanmış Olan Tablo ve Grafik



İncelenen ders kitabında yer alan bir diğer görsel materyallerden sonuncusu haritalardır. Kitapta çeşitli konuların daha iyi anlaşılması amacıyla konulmuş toplam 14 harita bulunmaktadır. Bu sayı diğer görsel materyaller açısından kıyaslandığında en düşük oranı (= %4.86) işaret etmektedir. Ders kitabında yer alan haritaların anlatılan konuyu özetlemesi ve daha anlaşılır hale getirmesi açısından fotoğraf ve resimlere göre daha etkili bir şekilde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. İlgili konuda, sayfa içerisinde uygun bir yerde ve yeterli düzeyde renklendirme yapılarak verilmiş olan haritalar, kitapta etkili birer materyal olarak kullanılmışlardır. Ancak yine baskı kalitesinin kötü olması nedeniyle bazı haritalarda renkler daha silik veya mat olarak görülmektedir.

Görsel 8: Baskı Kalitesi İyi Olmayan Bir Harita Örneği



Ürküt (2015) tarafından hazırlanmış olan “Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabı için görsel olarak yapılan değerlendirme dışında bilimsel içerik açısından dabazı tespitlerde bulunulmuştur. Kitap genel olarak incelendiğinde bilimsel içerik açısından bazı eksiklikler dikkat çekmektedir. Değerlendirmeye katkı sağlaması açısından bu eksiklikler kısaca şöyledir:

Enver Paşa (s.40) ve Kazım Karabekir Paşa'nın batı cephesinde kurulan orduya katkıları (s.88-89) Erzurum Kongresi'nin toplanmasındaki üstlendiği faaliyetler ile ilgili malumat yok denecek kadar az (s.63) olduğu dikkat çeken konulardan biridir.

Wilson İlkeleri ile ilgili bazı maddeler verilirken “dünyada barışı sağlayacak bir teşkilat kurulacak” ifadesi yer alırken, kurulan teşkilatın adı verilmemiştir. Bu madde de “Cemiyet-i Akvam” isminin yer alması konunun anlatımında bilimsel içerik açısından bir eksikliğin kalmaması açısından önemlidir (s.49).

Mondros Mütarekesi'nin önemli maddeleri olarak belirtilen maddelerin özellikle 7.ve 24. Maddeleri olduğunun vurgulanması ve numaralandırılması (s.45) yine bilimsel içerik açısından tamamlayıcı nitelikte bir bilgi olarak düşünülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 8. ve 11. sınıflarda ve üniversitelerin önlisans ve lisans programlarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Haftalık 2 ders saati ile öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca 3 kez tekrar edilmesine ve meslek edinme sınavlarında bu dersten mutlaka çıkıyor olmasına rağmen, öğrenciler bu derste amaçlanan yeterliğe erişememektedirler. Üstelik bu dersin içerdiği bilgiler I. Dünya Savaşı ile başlayarak Atatürk'ün ölümü ile sonlanan kısa bir dönemi kapsamaktadır.

Cumhuriyet dönemi tarihinin anlatılmaya çalışıldığı İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının görsel düzen ve materyaller açısından incelendiği bu çalışmada, ders kitabının nicelik olarak iyi düzeyde görsel materyale sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak özellikle görsel materyaller içerisinde %84.37'lik bir orana sahip olan resim ve fotoğrafların hem çok özenli seçilmediği hem de baskı kalitesi açısından istenilen kalitede olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle kullanılan resim ve fotoğrafların amaçlanan öğretim düzeyine ulaşamayacağı kanaatine varılmıştır. Nitekim E. Demircioğlu (2013) tarih ders kitapları hakkında öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarındaki görsellerin öğrenciler nazarında yeterince ilgi çekici olmadığını düşündüklerini ifade etmiştir. Ayrıca tarih öğretmenlerinin yarısından fazlasın, incelenen ders kitabındaki görsellerin anlaşılır olmadığını ve düşünme becerilerini geliştirmedeği kanaatinde olduklarını söylemiştir.

Yapmış olduğumuz çalışmayı ve bu konuda yapılan diğer bazı çalışmalarını dikkate alarak genel bir değerlendirme yapacak olursak; resim ve fotoğrafların baskı kalitesinin iyi olmaması ve amaca uygun olarak seçilmemesi sonucunda görsel okuryazarlık açısından da öğrencilerin bu kabiliyetlerini çok fazla geliştiremeyeceği düşünülmektedir. Çünkü görsel okuryazarlık kabiliyetinin gelişebilmesi için öğrencinin resimde veya fotoğrafta “ne gördün” sorusuna cevaplar vermesi beklenmekte, farklı ayrıntılara öğrencinin dikkati çekilerek öğrencide üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Kitapta yer alan görsellerin birçoğunda böyle bir uygulamaya gitmenin pek mümkün olmadığı görülmektedir.

İncelenen ders kitabında yer alan diğer görsel öğelerden tablo, grafik, şema ve haritaların resim ve fotoğraflara göre daha iyi hazırlandığını söylemek mümkündür. Bu materyallerle konunun özetlenmesi, daha iyi anlaşılması ve yapılandırılması, karşılaştırma ve eşleştirmelerin yapılması gibi amaçlara gerek hazırlanmış şekilleri gerekse baskı kalitesi açısından daha çok hizmet ettikleri düşünülmektedir. Ancak ifade edildiği gibi kitapta bu materyaller açısından da bazı eksiklikler bulunmaktadır

Öğrenim hayatı boyunca aynı dersi 3 kez alan bir öğrencinin bu dersten istenilen başarı düzeyine ulaşabilmesi için ders kitaplarının eksik kaldığı yönlerin öğretmenler tarafından kapatılabileceği düşünülmektedir. Özellikle yeterli düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi konusunda eksik olduğu düşünülen resim ve fotoğrafların ders kitabından kullanılması yerine öğretmen tarafından temin edilen ve anlatılan konunun anlaşılmasına ve görsel okuryazarlık kabiliyetinin geliştirilmesine hizmet edeceği düşünülen görsel materyallerin sınıf ortamına getirilerek öğrencilerle o görsel üzerine tartışılması ders kitabında eksik kalan kısmı gidermek açısından önemlidir. Ancak ders kitaplarında yer alan eksikliklerin öğretmen tarafından giderilmesinin sağlanması mevcut ders kitaplarının iyileştirilmemesi anlamına gelmemektedir. Nitekim öğrenciler tarafından en çok kullanılan öğretim materyali olan ders kitaplarının, öğrenciye bireysel öğrenme imkânı sağlaması özelliği dikkate alınmalıdır. Ders kitabının en doğru ve etkili şekilde hazırlanması, hem yanlış öğrenmelerin önüne geçmek hem en üst düzeyde öğrenmeyi sağlamak hem de öğrenmede kalıcılığı sağlamak açısından büyük bir önem arz etmektedir.

Ayrıca tarih dersi açısından genel bir değerlendirme yapacak olursak, özellikle liselerde ortalama 25 yıllık bir dönemi ele alan İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi de 600 yıllık Osmanlı tarihi de haftada 2 ders saatinde verilmeye çalışılmaktadır. Bu durum tarih dersi için hazırlanmış olan programların ve bu programların uygulanması için uygun görülen ders saatlerinin çok da içeriğe uygun şekilde belirlenmediği düşüncesini uyandırmaktadır.

KAYNAKLAR

Alpan, G. (2008). Görsel okur-Yazarlık ve Öğretim Teknolojisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 74-102.

Aslan, H. (2015). Tarih Öğretmenlerinin Görsel Kullanma Durumları Ve Bunun Lise Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerilerine Yansımaları. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Ata, B. (2009). Tarih derslerinde "dokümanlarla öğretim" yaklaşımı, <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?SayfaNo=2&secim=3&menu=2&txtAuthorName=bahri%20ata&BtnBasitArama=%20%20%20Ara%20%20%20&#>, adresinden 24.09.2009'da alınmıştır.

Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2005). Konu Alanı Ders Kİtabı İncelemesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demircioğlu, E. (2013). Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Görseller Hakkında Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği. Turkish Studies, 8(7), 95-107.

Keser, H. (tarih yok). İlköğretim 4. Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi.

Keser, H. (tarih yok). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi.

Kılıç, A., & Seven, S. (2006). Konu Alanı Ders Kİtabı İncelemesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

MEB. (2013). Taslak Ders Kİtaplarının İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler.

Turan, İ., & Aslan, H. (2015). Öğretmen Adaylarının Tarihi Görselleri Analiz Düzeyleri. Türk tarih Eğitimi Dergisi, 4(2), 87-112.

Ürküt, M. (2015). Ortaöğretim İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Ata Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI: POTANSİYEL KATKI, ZORLUK VE FIRSATLAR ¹

İbrahim AKŞİT ² - Erkan DİNÇ ³

Bu çalışmanın konusu bir doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramlar hakkında öğrencilerin sahip olduğu önbilgi ve algıların tespitini; bu kavramları daha etkili ve kalıcı olarak öğrenmesine yönelik etkinlikler hazırlanmasını; bu etkinlikler uygulanarak ilgili kavramların öğretilmesini ve araştırma boyunca gerçekleştirilen uygulamaların bu kavramları öğrenmeye etkisi ile bu süreçte yaşananlar hakkında öğrencilerin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir eylem araştırması ile ilgilidir. Bilindiği üzere eylem araştırmaları, özünde bir şeyleri değiştirmeyi, bir sorunu çözmeyi amaçlar ve buna yönelik olarak tasarlanmış birbirlerini takip eden uygulama ve araştırma süreçlerini içerir. Eylem araştırmasında her ne kadar nicel veri toplama araçları ve analiz teknikleri kullanılsa da özünde nitel araştırmanın dayandığı paradigmalardan biri olan yorumlamacılık üzerine inşa edilen bu araştırma deseninde araştırmacı aynı zamanda uygulama süreçlerinin doğal ve sıradan bir üyesi ya da parçası durumundadır. Dolayısıyla, eylem araştırmalarının ortaya koyduğu sonuçlar süreçte gerçekleştirilen uygulamalar ve belirli aşamalarda planlı olarak toplanan araştırma verileri ile sınırlı değildir. Bizzat uygulayıcı konumunda olan araştırmacının, araştırma sürecinde yaşadıkları ve gözledikleri de bir eylem araştırması için kayda değer veriler sağlar. Nitel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kaynaklarda da belirtildiği üzere bu tür çalışmaların veri toplama ve analiz aşamalarının başlıca araç ve enstrümanlarından biri de araştırmacının kendisidir. Bu bakış açısı esas alınarak planlanan bu çalışmanın amacı da yukarıda bahsedilen eylem araştırması sürecinde uygulayıcı ve araştırmacı rollerini üstlenen birinci yazarın çalışmanın planlanmasından doktora tezi formatındaki raporunun yazılmasına kadar ki dönemde yaşadığı tecrübeleri ve yaptığı gözlemleri ortaya koyarak eylem araştırmasının özellikle sosyal bilgiler eğitimi alanındaki uygulayıcı ve araştırmacılar için sunduğu potansiyel katkıları, zorlukları ve fırsatları sistematik bir biçimde ortaya koymaktır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada eylem araştırması boyunca araştırmacının süreci nasıl anlamlandırdığı ve yorumladığı yansıtılmaktadır. Bu çalışmanın verileri gerçekleştirilen eylem araştırması sürecinde birinci yazarın gözlem ve deneyimleri olup araştırmacı sınıf içindeki ders uygulamalarının görüntülü kaydını almış, çalışma boyunca ayrıca bir de araştırma günlüğü tutmuştur. Adı geçen kayıtlardaki veriler analiz edilerek yukarıdaki amaç doğrultusunda yorumlanıp değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretimi, Eylem araştırması, Kavram öğretimi, Deneyim ve izlenimler.

¹ Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı “Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması” adlı doktora tez çalışmasından yola çıkılarak hazırlanmış ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği tarafından 28-30 Nisan 2016 tarihlerinde Denizli’de düzenlenen V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, (Ph.D. and Teacher, Ministry of Education) iaksitt@gmail.com

³ Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, (Uşak University, Faculty of Education, Department of Primary Education) erkandinc@gmail.com

AN ACTION RESEARCH IN SOCIAL STUDIES COURSE: POTENTIAL CONTRIBUTIONS, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

The focus of this study is to determine the prior knowledge and perceptions of students on some substantive concepts that are included in the content of the study unit 'A Journey into Turkish History' in seventh grade social studies curriculum and performed as part of a doctoral thesis. As it is very well known, aiming to change things or to solve a problem action research includes various kinds of practice and research processes following one another. While it sometimes uses quantitative data collection tools and analytical techniques, action research mainly based on interpretative/qualitative research paradigm. As noted in the basic resources related to qualitative research methods, one of the main tools and instruments for data collection and analysis of action research is researcher himself/herself. The aim of this study is to reveal lived experiences and observations by the first author who was in the role of practitioner and researcher in the processes of the above mentioned action research. In other words, this study will try to reflect how the researcher interpreted the processes of an action research and attribute meanings to those processes. The data of this study in the performed action research process is the observations and experiences of the first author. The analysis and evaluation reveal experiences, perceptions and evaluations of the action research processes that was carried out to teach some historical concepts introduced in a social studies study unit. The discussions introduce the researchers' reflections on three different phases of the given action research, namely preparations before the research process, experiences within the application period and problems faced after the data collection and implementation processes. Besides, reflections on the whole research process and some recommendations are presented at the end.

Keywords: Social studies teaching, Action research, Concept teaching, Experience and impressions.

GİRİŞ

Bir bilim dalı olarak eğitim, belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak geliştirilmesi ve değiştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışır (Erden ve Akman, 2007: 14). Eğitim alanında yapılan çalışmalar sonucunda birçok öğrenme tekniği, yöntemi veya kuramı geliştirilmiştir. Ancak öğretmenler farklı nedenlerden dolayı sınıfta bu teknik, yöntem ve kuramlarını uygulamak yerine çoğunlukla ders kitabına bağlı kalmakta ve sözlü anlatım şeklinde derslerini yapılandırmaktadır. Bu durumun okulların (ve sınıfların) fiziksel durumundan, sınıf mevcutlarının fazlalığından, öğretmenlik meslek becerilerinin yetersizliğinden, okul yönetimlerinin tutumundan, üst öğrenim kademelerine geçiş amacıyla yapılan merkezi sınavların oluşturduğu baskı ve sınırlamalardan, öğretim programları ve ders kitaplarının içerik yoğunluğundan vb. nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin kuram, yöntem ve teknikleri bildikleri, haberdar oldukları fakat farklı yöntem ve uygulamaları sınıfa taşımadıkları veya sınırlı kullandıkları saptanmıştır (Yazıcı, 2001; Polat, 2006; Tahiroğlu, 2006; Atbaşı, 2007; Yazıcı, 2011; Akşit, 2011). Burada öğretmenlerin güncel ve farklı öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri sınıflarına nasıl taşıyabilecekleri sorusu akla gelmektedir. Tek bir öğrenme kuramı, yöntem ya da teknik her derse ve konuya uygun olmayabilir, yetersiz gelebilir. Ya da öğretmenin sahip olduğu beceri ve yetenekler bilinen yöntem ve etkinlikleri uygulamaya uygun olmayabilir. Öğretim süreçlerini daha etkili hale getirmek, öğrencileri derse katarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin meydana gelmesini sağlamak için öğretmenler alternatif bakış açılarına, erişilebilir öğretim materyalleri ile uygulanabilir yöntem, teknik ve etkinliklere ihtiyaç duyarlar. İşte bu noktada eylem araştırması işe koşulabilir. Çünkü eylem araştırması uygulama sürecine yansıtıcı bir biçimde bakarak yaşanan sorunların tespiti ve çözümler bulunmasına yönelik olarak birden fazla öğrenme-öğretme kuram, yöntem ve tekniğinin sistematik bir biçimde birlikte kullanılmasına imkân verir (Glesne, 2012: 32; Johnson, 2014: 23; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 295). Ayrıca eylem araştırması, öğretmenlik meslek becerisinin gelişmesine, öğretmenin yetkinliğinin artmasını da katkı sağlar (Johnson, 2014: 25; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 306).

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı uygulayıcı ve araştırmacı rollerini üstlenen birinci yazarın eylem araştırması olarak tasarlanıp uygulanan doktora çalışmasının planlanmasından raporunun yazılmasına kadar ki süreçte yaşanan tecrübeleri ve yapılan gözlemleri ortaya koyarak eylem araştırmasının özellikle sosyal bilgiler eğitimi alanındaki uygulayıcı ve araştırmacılar için sunduğu

potansiyel katkıları, zorlukları ve fırsatları ortaya koymaktır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada, eylem araştırması boyunca araştırmacının süreci nasıl anlamlandırıldığı ve yorumladığı yansıtılmaya çalışılacaktır. Bu çalışma ile eylem araştırmasının sosyal bilgiler eğitimi alanında özellikle uygulayıcı ve araştırmacılar için sunduğu potansiyel katkıları, zorlukları ve fırsatları sistematik bir biçimde ortaya konulması hedeflenmiştir.

Aşağıda önce bu çalışmanın çıkış noktası olan doktora tezi hakkında kısa bilgi verilmiş; daha sonra da sırasıyla hazırlık, uygulama süreci, uygulama süreci sonrası yaşananlar, benzer bir çalışmada nelerin farklı yapılabileceği ve genel olarak neler öğrenildiği aktarılmaya çalışılmıştır.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında kavram öğretimi üzerine odaklanan tez çalışmasına, öğrenciler sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması öngörülen kavramları hangi düzeyde öğreniyorlar? sorusu ile başlanmıştır. Tez araştırmasının amacı çalışma kapsamında ele alınan kavramlar hakkında öğrencilerin sahip olduğu ön bilgi ve algıların tespitini; bu kavramları daha etkili ve kalıcı olarak öğrenmesine yönelik etkinlikler hazırlanmasını; bu etkinlikler uygulanarak ilgili kavramların öğretilmesini ve araştırma boyunca gerçekleştirilen uygulamaların bu kavramları öğrenmeye etkisi ile bu süreçte yaşananlar hakkında öğrencilerin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın deseni eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmasını kısaca araştırma ve uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşım ve deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 296) şeklinde tanımlanabilir. Araştırma ortaokul yedinci sınıf, *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinde geçen devlet, kronoloji, yüzyıl, iskân, fetih, gaza, hoşgörü, kanıt, değer, gelenek, ıslahat ile değişim olmak üzere toplam 12 kavram ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Denizli’de bir ortaokulda öğrenim gören 16, yedinci sınıf öğrencisidir. Veri üretme araçları kavram tanımlama formu, zihin haritası ve metafor, kavram haritası, kavramsal değişim metinleri, bulmaca, yapılandırılmış grid gibi kavram öğretim tekniklerine dayanan etkinlikler, çalışma yapıtları ile ders video kaydı, saha notları, odak grup görüşmeleri ve süreç sonu değerlendirme metnidir. Ayrıca doğal olarak uygulayıcı konumunda olan ve süreci katılımcı bir biçimde gözleyen araştırmacının kendisi de bir veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Veriler kelimeye dayalı içerik analizine tabi tutulmuştur. Uygulama öncesi araştırma 9 hafta olarak planlanmış fakat 11 hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde uygulanan bir haftalık araştırma döngüsü kısaca şu şekilde ifade edilebilir: Haftanın ilk dersinde önce ilgili kavram ile ilgili öğrencilerin ön bilgi ve algıları tespit edilmiştir, kalan sürede dersin kazanımına yönelik konular işlenmiştir. Günün sonunda elde edilen veriler düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Bu analize bağlı olarak bir eylem planı oluşturulmuştur. Bu eylem planı doğrultusunda eylem etkinlikleri hazırlanmıştır ve ikinci ile üçüncü ders saatlerinde hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır ve kalan sürede dersin kazanımına yönelik konular işlenmiştir. Üçüncü dersin sonunda sürecin kontrolü için ilk ders saatinde uygulanan durum tespit formu tekrar uygulanmıştır. Günün sonunda veriler düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Eğer belirlenen ölçütün altında bir kavram edinimi olduğunda ek eylem planı hazırlanmıştır. Ek eylem planı dâhilinde hazırlanan ek etkinlikler, dördüncü ders saatinde uygulanmıştır. Daha sonra sürecin kontrolü ve raporlaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin iskân, ıslahat, gaza, değişim, fetih, hoşgörü, yüzyıl, hoşgörü, kronoloji ve kanıt kavramlarıyla ilgili algı ve bilişlerinde belirgin ilerleme, iyileştirmeler sağlandığı tespit edilmiştir. Devlet ve gelenek kavramlarıyla ilgili öğrenmelerde sınırlı bir gelişme olduğu görülürken; değer kavramında herhangi bir ilerleme sağlanamamıştır. Öğrencilerin etkinliklere aktif katıldığı gözlemlenmiştir. Görüşmelerde öğrenciler yapılan uygulama ve etkinliklere beğendikleri dile getirmiştir. Kavram öğreniminin sanıldığı gibi aksine hem öğretimi hem de kalıcılığı açısından daha zor bir süreç olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmacı, uygulama sürecinde kavram öğretimi ile ilgili birçok etkinlik ve çalışma yapıtları hazırlamıştır.

Hazırlık Sürecinde Yaşananlar

Araştırmacının sınıfta bir öğretmen olarak karşılaştığı en büyük sorunlardan biri öğrenciler tarafından konuların etkili öğrenilmemesi, öğretilenlerin kalıcılığının sağlanamamasıdır. Konuların öğrenilmesinin temelde ilgili disipline ait kavramların öğrenilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü kavramlar olgusal bilgilerin yapıtaşlarıdır. Disiplinlere ait olgusal bilgiler sürekli artmakta veya değişmektedir fakat temel kavramlar diğer öğrenmeler için anahtar konumundadır. Barth ve Demirtaş’a (1997: 10,3) göre kavramlara dayalı öğretim, mevcut bilgiyi anlama, kullanma ve yeni

bilgiler üretmeyi öğrenmeyi sağlar. Buradan hareketle araştırmanın temel konusunun *kavram öğretimi* olması gerektiğine karar verilmiştir. Bunun üzerine de kavram öğretimi ile ilgili alanyazını taramaya başlamıştır.

Bu çalışmanın konusunu oluşturan araştırmaya '*sosyal bilgiler dersinde öğrenciler kazandırılması öngörülen kavramları öğreniyor mu?*' sorusundan yola çıkılarak başlanmıştır. Alanyazın taramasında kavram öğretimi ile ilgili çalışmaların ya durum tespiti (Ülger, 2003; Ekiz ve Akbaş, 2005; Akgün, 2014; Ulusoy ve Yelken, 2009; Çepni, 2013; Sezer ve Koluman, 2015) ya da belirli bir öğretim modeli, yöntem ya da tekniğin (Yükselir, 2006; Kısa, 2007; Palaz, 2010; Şeyihoğlu ve Kartal, 2010; Bodur, 2011; Kılıçoğlu, 2011) kavram öğretimi üzerine yoğunlaştıkları saptamıştır. Kısaca alanyazında kavram öğretimi üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde bir kısım çalışmada öğrencilerin birçok kavram yanlışlığı ve kavram kargaşasına sahip oldukları ve kavramları sınırlı düzeyde anladıklarının tespit edildiği görülürken; bazı çalışmalarda da belirli öğretim model, yöntem ya da tekniklerinin öğrencilerin çeşitli kavramları öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Bu çalışmada sadece durum tespiti ya da sadece herhangi bir yöntem ve tekniğin kavram öğretimine etkisinin belirlenmesinden ziyade öğrencilerin kavram öğrenme durumlarında bir iyileştirme sağlanması için araştırma ve uygulamanın iç içe geçtiği bir sürecin izlenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle adı geçen araştırmanın çıkış sorusu üzerine ikinci bir araştırma sorusuna daha yanıt aranmış ve '*sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimi nasıl daha etkili ve kalıcı olur?*' sorusu üzerine odaklanmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde araştırmanın amacı da ele alınan kavramlar hakkında öğrencilerin sahip olduğu ön bilgi ve algıların tespit edilmesi, bu kavramları daha etkili ve kalıcı olarak öğrenmelerine yönelik etkinlikler hazırlanıp uygulanması ve yapılan uygulamaların kavramların öğrenilmesi üzerindeki etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Aynı zamanda bir öğretmen olan araştırmacının kendi bireysel tecrübelerinin yanı sıra zümre öğretmenlerinin de ilçe zümre toplantılarında sıkça ifade ettikleri hususlardan biri öğrencilerin en zorlandığı ünitelerden birinin yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 'Türk Tarihinde Yolculuk' ünitesi ve bu ünite de geçen kavramlar olduğudur. Bu nedenle doktora araştırması bu ünite de geçen kavramlar ile sınırlandırmıştır. Ayrıca bu ünitenin belirlenmesinde ünitenin yapısından kaynaklanan geniş bir tarihi dönemi, yüzeysel, daldan dala atlar gibi (konular arasındaki bağlantısızlık) sunulması da etkili olmuştur. Araştırmanın uygulanacağı sınıf düzeyi ve ünitenin kararlaştırılmasından sonra sıra incelenecek kavramların belirlenmesine gelmiştir. Yürürlükteki sosyal bilgiler öğretim programında yedinci sınıfta öğretilmesi öncelikli 131 temel kavram belirlenmiştir. Fakat bu kavramların hangi öğrenme alanı veya ünite de ele alınacağı belirtilmemiştir. Farklı yayınevlerinin (Anıttepe, Evren ve MEB) hazırladığı ders kitaplarında bu ünite belirtilen kavram sayısı 21-26 arası değişmektedir. Bu kavramların analizi neticesinde her üç yayınevinin kitabında da açık olarak yer verilen 12 kavram bu araştırmada incelenmek üzere seçilmiştir.

Araştırmanın konusu, amacı ve sınırlarını belirledikten sonra araştırmacı, araştırmanın nasıl yapılacağı sorusu üzerine odaklanmıştır. Yukarıda ifade edilen araştırma soruları doğrultusunda araştırma amacına en iyi hizmet edecek desenin eylem araştırması olduğuna karar verilmiştir. Çünkü eylem araştırması deseni hem durum tespitini hem de durumların iyileştirilmesine yönelik farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkân vermektedir. Diğer bir ifade ile araştırmanın amacına en iyi hizmet eden desenin, eylem araştırması olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcıların belirlenmesi ve gerekli izinlerin alınması çalışmanın diğer bir aşamasıdır. Eylem araştırmasının *araştırmacının kendi işyerindeki sorunları çözümüne odaklanması* şeklinde özetlenebilecek doğası gereği birinci yazarın öğretmen olarak görev yaptığı okul, uygulama alanı olarak belirlenmiştir. Uygulama okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerine araştırma ve izlenecek süreçler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; derslerin nasıl işleneceği anlatılmış ve sonrasında onların sözlü olurları alınmıştır. Daha sonra belirlenen okulda uygulamanın yapılabilmesi için bir yandan Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınması için gereken resmi yazışmalar yapılmış, bir yandan da katılımcıların velilerinden '*bilgilendirilmiş onam*' alınma süreci başlatılmıştır. Araştırmacı, velileri tek tek okula davet etmiş ve her birine araştırma süreci hakkında detaylı bilgi vermiştir. Eylül (2014)

ayında başlatılan izin işlemleri, uygulama haftasından (Kasım, 2014) iki hafta önce Milli Eğitim Bakanlığı'ndan talep edilen araştırma izninin çıkmasıyla tamamlanmıştır.

Hazırlık sürecinde diğer bir unsur ise veri üretme araçlarının belirlenmesi ve hazırlanmasıdır. Araştırma kapsamında öncelikle öğrencilerin incelenen kavramlarla ilgili mevcut algı ve bilgilerinin tespit edilmesine yönelik zihin haritası, metafor oluşturma, kavram tanımlama formları ile doğrudan kavram öğretimine yönelik ise kavram haritası, kavramsal değişim metinleri, yapılandırılmış grid ve bulmaca gibi formlarda çeşitli araçlar oluşturulmuştur. Ayrıca, süreci desteklemeye yönelik üç farklı, yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Yine süreci desteklemeye yönelik derslerin video ile kaydedilmesi amacıyla dijital fotoğraf makinesi, hafıza kartı ve tripod hazırlanmış ve örnek çekimler yapılmıştır. Örnek çekimlerde hiçbir öğrenci dersin video ile kaydedilmesine tepki göstermemiştir. Ayrıca uygulama sürecinde sınıf düzeninin nasıl olması gerektiğini de kamera açısına göre belirlemiştir.

Hazırlık sürecindeki diğer bir prosedür ders programının ayarlanmasıdır. Eylem araştırmasının doğası gereği ek eylem etkinlikleri kullanılabilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda durum tespiti, eylem etkinlikleri ve ek eylem etkinlikleri olmak üzere derslerin üç farklı zamanda (saat) planlanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda bir ders saati durum tespiti, iki ders saati eylem etkinlikleri ve ihtiyaç olursa bir (veya iki) ders saati de ek eylem etkinlikleri şeklinde düşünülmüştür. Bu yönüyle okul ders saatlerinin yeniden düzenleme ihtiyacı ve diğer branş derslerinden ihtiyaç doğrultusunda ek derslerin alınmasının planlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü uygulama öncesi okul haftalık ders programında sosyal bilgiler dersi 1+2 şeklinde hazırlanmış olup aralarında bir günlük bile zaman farkı bırakılmamıştı. Bu da, durum tespiti etkinliklerinin analizi ve değerlendirilmesinin yanında süreç içinde eylem etkinliklerin hazırlanması için de araştırmacılara yetersiz bir sürenin kalmasına riskini ortaya çıkarmaktaydı. Bu doğrultuda okul ders saatlerinin düzenlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Okul yönetiminden sosyal bilgiler ders saatlerinin okulda yapılacak araştırma doğrultusunda (haftanın ilk ders saati ile ikinci-üçüncü ders saatleri arasındaki zamanın iki-üç güne çıkarılması şeklinde) yeniden düzenlenmesi istemiştir. Ancak, okul yönetimi haftalık ders programında yapılacak değişikliklerin diğer öğretmenleri olumsuz etkileyeceği gerekçesiyle bu talebini olumsuz yanıtlamıştır. Fakat diğer bir branş öğretmenin oluru ile sosyal bilgiler ders saatlerinin değiştirileceği şeklinde bir açık kapı bırakmıştır. Bu doğrultuda diğer branş öğretmenleri ile iletişim kurulmuş ve görsel tasarım dersi ile sosyal bilgiler ders saatinin günleri değiştirilmiştir. Böylece, durum tespiti ile eylem etkinliklerinin uygulanacağı dersleri arasındaki süre iki güne çıkarılmıştır. Ayrıca, okul yönetiminden ihtiyaç doğrultusunda ek eylem etkinlikleri için uygulama süresince (öğretmenlerin izni ile) diğer branş derslerinden bir (veya iki) ders saatinde alınması için olur alınmıştır.

Uygulama Sürecinde Yaşananlar

Uygulama öncesi ve uygulama sürecinde baskın olan kaygı *kavram öğretimi ile kazanıma yönelik olağan öğretim sürecinin nasıl planlanacağı ve nasıl dengede tutulacağı* olmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan ünite çok geniş bir tarihi dönemi bağlantısız bir şekilde ve yüzeysel olarak sunmaktadır. Bu nedenle bu ünite için normalde sosyal bilgiler öğretim programında ayrılan süre (9 hafta, 27 ders saati) konuların işlenmesinde yetersiz kalmaktadır. Yapılan araştırmada ise aynı süre içinde hem dersin kazanıma yönelik konularını işlenmesini hem de araştırma kapsamında ele alınan kavramların daha etkin bir biçimde öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu durum öğretmen-araştırmacı rolünde olan birinci yazarda bir kaygı oluşturmuştur. Uygulama sürecinde zaman zaman kazanım mı yoksa kavram mı ikilemi yaşanmasına yol açmıştır. Özellikle ilk haftalar bu ikilem daha yoğun hissedilmiştir. Araştırmacı süreçte ikisine ayrılan süreyi dengede tutmayı özen göstermiş fakat kavram edindirme süreci zaman zaman daha baskın olmuştur. Yapılan odak grup görüşmelerinde ve bazen de uygulama süreci içerisinde birkaç öğrenciden gelen "*hocam biz niye ders işlemiyoruz?*" şeklindeki sorular da öğrencilerin de kavram edindirme sürecine daha fazla yer ayrıldığı izlenimi edindiklerini göstermektedir.

Araştırma sürecinde yaşanan önemli tecrübelerden biri öğrencilerin eylem etkinliklerinin uygulanmasına karşı gösterdikleri *direnç veya tepki* ile bunların üstesinden gelinmesi ile ilgilidir. Bu tepkileri olumlu ve olumsuz olanlar şeklinde değerlendirmek mümkündür. Araştırmanın başlangıç

aşamasında öğrencilerin çalışma yaprakları gibi doğrudan kavram kazandırmaya yönelik etkinliklerle daha önce karşılaşmadıkları saptamıştır. Bu nedenle ilk haftalarda yapılan etkinlikler sonraki haftalara göre daha uzun zaman almıştır. Örneğin ilk hafta uygulanan zihin haritası formunu 30 dakikada hazırlayabilen öğrenciler ikinci hafta uygulanan zihin haritası formunu ise 15-20 dakikada tamamlamıştır. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin uygulama sürecinde özellikle ilk haftalarında yapılan etkinliklerde zorlandığını, fakat yapılan uygulamalardan hoşlandıklarını göstermiştir. Bazı öğrenciler süreçte uygulanan etkinlikleri beğendiklerini, sevindiklerini ifade etmiştir. Yine yapılan odak grup görüşmelerinde öğrenciler genel olarak uygulanan etkinliklerin, çalışma yapraklarının bazen zorlasa da kolay olduğunu, uygulama sürecinde eğlendiklerini, önceki ünitelerdeki gibi değil de bu şekilde ders işlemek istediklerini dile getirmiştir. Sınav kaygısını belirgin olarak hisseden birkaç öğrenci ise görüşmelerde sadece konuların işlenmesini istediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin uygulamalarla ilgili olumsuz tepkileri ise şunlardır. Sürecin başındaki ilk derste bir öğrenci dersin kamera ile kaydedilmesini istemediğini ifade etmiştir. Araştırmacı dersin kamera ile kaydedilmesindeki amacı ve bu kayıtların araştırmacı dışında kimsenin izlemeyeceğini belirterek öğrenciyi ikna etmiştir. Diğer bir olumsuz durum, özellikle bir hafta içinde iki kavramın kazandırılmasının hedeflendiği haftalarda etkinliklerin sayıca fazla ve yoğun olması sonucu yapılan uygulamaların öğrencilere zor geldiğinin gözlemlenmesi ile ilgilidir. Yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler bu durumu açıkça ifade etmiştir. Ayrıca, araştırma süresince neredeyse her derste birinci yazar *“yapılan etkinlik ve uygulamaların bir araştırma kapsamında yapıldığı, etkinliklere katılımın gönüllü olduğu, bu etkinliklerdeki performanslarının hiçbir şekilde karneye, nota yansımayacağı”* bilgisini vurgulamıştır. Araştırmacının bu açıklamasını bazı öğrencilerin istismar ettikleri, etkinliklerde kendilerinden beklenen görevlerden kaçındıkları gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle bazı öğrenciler anlamadıkları yerleri öğrenmek için çaba sarf etmek yerine olduğu gibi arkadaşından aktarma yolunu tercih etmiştir veya etkinliği tam anlamıyla katılmamıştır. Ancak, odak grup görüşmelerinde öğrencilerin diğer ünitelerin veya derslerin benzer etkinliklerle yapılandırılmasına istemeleri, öğrencilerin etkinlikleri beğendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama sürecinde *öğrenciler arası etkileşim* birinci yazarı ikileme bırakan diğer bir durumdur. Kamera açısından dolayı bitişik sıra düzeni ve etkinliklerde zorlanan öğrencilerin önce araştırmacının yardım istemesi; araştırmacıdan herhangi bir yardımın gelmemesi üzerine arkadaşlarından yardım alma isteği sınıf içinde öğrenciler arası etkileşimin artmasına neden olmuştur. Araştırmacının süreçte *yapılan uygulamalardan her hangi bir not almayacakları, dolayısıyla performanslarının karneye yansımayacağını* belirtmesiyle söz konusu etkileşim kısmen azalmıştır. Araştırmacı süreçte bu durumu olumsuz olarak yorumlamıştır. Fakat bazı öğrenciler yapılan görüşmelerde anlamadıkları her şeyi öğretmene sormadıklarını ve arkadaşlarının yardımıyla öğrenmeleri açısından bu iletişimin olumlu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin zorlanacağını öngördüğü bazı etkinliklerde grup çalışması ile etkinliklerin tamamlanmasını sağlamıştır.

Birinci yazarı uygulama sürecinde en çok zorlayan durum *veri üretme araçlarının* hazırlanmasıdır. Bu konulardaki tecrübesizlik ve sürenin kısıtlı olması bu durumun oluşmasında başlıca unsurlardır. Uygulama öncesinde veri üretme araçları olarak sadece birkaç örnek form hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde yaygın olarak kavram haritası, kavramsal değişim metinleri, yapılandırılmış grid, bulmaca gibi kavram öğretimine yönelik tekniklere dayalı olan etkinliklerin yanı sıra doğrudan ilgili kavrama yönelik rol oynama, okuma parçaları, tarih şeridi gibi etkinlikler de hazırlanmıştır. Veri üretme araçlarının yaklaşık %90'ı uygulama sürecinde oluşturulmuştur. Öğrencilerin işlenen kavram hakkındaki algı ve bilgilerinin tespiti doğrultusunda eylem ve ek eylem etkinlikleri hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde hazırlanan tüm veri üretme araçları her hafta uygulama öncesi tez danışmanı tarafından incelenmiş, ihtiyaç duyulduğunda farklı iki uzmana (tez izleme komitesi üyeleri) daha inceletilerek uzman görüşleri doğrultusunda etkinliklerde değişiklik ve düzeltmeler yapılmış ve eksiklikler tamamlanmıştır. Veri üretme araçları uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan biri de öğrencilerin kavram kazandırmaya yönelik kavram haritası, metafor, kavram tanımlama formu, zihin haritası, yapılandırılmış grid gibi etkinlik formlarının doldurulması ile ilgili herhangi bir deneyimlerinin olmamasıyla ilgilidir. Bunun sonucu olarak ilk haftalarda araştırmacının öğrencileri yönlendirmeleri (ilişkili cevaba ulaşmaları için sunulan ipuçları) fazladır.

Uygulama sürecinde yaşanan bir başka zorluk, verilerin nasıl analiz edileceği hakkındadır. Araştırma boyunca uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere iki aşamalı bir veri analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan analizin uygulama sonrası yapılan analize göre daha yüzeysel kaldığı söylenebilir. Uygulama sürecindeki analiz aşamasında iki sorun ile karşı karşıya kalınmıştır. Birincisi zaman yönetimi açısından sürenin yapılması gereken işlemlere (verilerin düzenlenmesi, bilgisayara aktarılması ve değerlendirilmesinin uzun sürmesi) göre kısıtlı olmasıdır. Diğer bir ifadeyle birkaç gün içinde üretilen verilerin yoğun olması ve araştırmacının bu verilerin analizini bir hafta gibi kısa bir sürede bitirmesi zorunluluğudur. İkincisi ise üretilen verilerin değerlendirilebilmesi için gereken ölçütlerin oluşturulmasıdır. Alanyazında kavramların ve kavram öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir örnek ölçüte rastlanmamıştır. Ölçüt oluşturmada karşılaşılan sorunların ilki farklı kaynaklardan alınan kavram tanımlarının bir bütün oluşturulmaması ve dolayısıyla hangi kaynaktaki tanımın referans alınacağı ile ilgilidir. Sadece ders kitabındaki veya Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğündeki tanımlar yerine sosyal bilimlerdeki farklı sözlüklerden yararlanılmıştır. Araştırmacı ulaştığı tanımlardan en kapsamlı olanını esas almaya çalışmıştır. İlgili kavramlar için örnek ölçütlerin oluşturulma işleminin daha sistematik bir biçimde gerçekleştirilmesi için her bir kavramın tanımı Morteralla'nın kavram analiz stratejisine uygun olarak analiz edilmiş ve kavram tanımlarına son halleri verilmiştir. Bu süreçte ayrıca öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri (Senemoğlu, 2005: 49) dikkate alınmış ve öğrencilerin kavramların bilimsel sözlük tanımlarını tam ifade etmede zorlanacağı öngörüsünden yola çıkılarak ilgili kavramı işaret eden yakın ifadeler de örnek ölçütte yer vermiştir. Oluşturulan örnek ölçütlerde kavram analiz stratejisinden elde edilen veriler temel boyutları; öğrencilerin ilgili kavramı işaret eden ifadeleri ise ikincil boyutları oluşturmuştur. Diğer bir ifadeyle çalışmada esnek bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Verilerin analiz sürecinde karşılaşılan diğer bir sorun ise bazı öğrencilerin veri üretme araçlarını doldururken kullandıkları el yazılarının okunmasının zorluğudur. Bu zorluk da bazen öğrencilerin kendilerinden bazen de başkalarının yardımıyla aşılmıştır.

Uygulama sürecindeki karşılaşılan diğer bir sorun ise *ek eylem etkinlikleri için ders saatinin ayarlanması* ile ilgilidir. Okul yönetimi, akademik dersler dışındaki diğer branş öğretmenlerinin oluru ile ek eylem etkinliklerini bu tür derslerde uygulanabileceğini belirtmiştir. Önce öğretmenler ile iletişim kurulmuş ve uygulama sürecinde araştırma planına uygun olarak hangi ders saati uygun ise o branş dersi için öğretmeninden olur alınmıştır. Öğrenciler akademik derslerden belirli süre uzak kaldıkları bu derslerin alınmasına özellikle ilk haftalarda tepki göstermiştir. Fakat araştırmacının alınan tüm dersleri ikinci dönem telafi edileceğini belirtmesi üzerine tepkileri azalmıştır.

Araştırma sürecini desteklemek için kullanılan veri üretme araçlarından biri de *kameradır*. Araştırmacı uygulama öncesi kamera ile örnek çekimleri yapmış ve buna göre sınıf düzenini yeniden oluşturmuştur. Ancak uygulama sürecinde kameranın sabit olmaması ve buna bağlı olarak kameranın açısına göre tekrar sınıf düzeninin sağlanması her ders öncesi araştırmacının yaklaşık beş dakikasını almıştır.

Araştırmacının süreci destekleme ve sürecin kontrolü için kullandığı bir başka veri üretme aracı da *odak grup görüşmeleridir*. Uygulama sürecinde biri ilk dört hafta içinde ele alınan kavramların öğrenilmesinin değerlendirilmesi için dördüncü haftanın sonunda; biri beşinci ve sekizinci hafta arasında ele alınan kavramların değerlendirilmesi için sekizinci haftanın sonunda ve biri de tüm uygulama sürecinin değerlendirilmesi için dokuzuncu haftanın sonunda olmak üzere üç odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonraki süreçte revize edilen bu formlar aracılığıyla toplam 9 adet odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapılacağı yer ve zaman sıkıntılarının yanında öğrencilerin görüşmelere daha etkin katılmalarını ve grup içinde tartışmaları için zemin hazırlanmasını sağlamak oldukça güç olmuştur. Araştırmacı görüşmeleri kayıt altına alınması için hem kamera hem de ses kayıt cihazı kullanmıştır. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüş, görüşme dökümlerinin alınması ise her biri için ortalama 6 saat gibi bir hayli zaman alıcı olmuştur.

Uygulama sürecinin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi, öğrencilerdeki iyileştirmenin daha somut bir şekilde ortaya konulabilmesi için araştırmada ele alınan tüm kavramları içeren bir okuma parçası ve ele alınan kavramlarla bu okuma parçasına uygun soruları içeren *süreç sonu değerlendirme metninin* hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada ele alınan tüm kavramları içeren herhangi bir metne

ulaşılamadığından araştırmacı farklı senaryolar içeren çeşitli metinler oluşturmuştur. Fatih Sultan Mehmet'in biyografisi niteliğinde oluşturulan bir okuma parçası ve araştırma amacı doğrultusunda buna eklenen sorulardan oluşturulan materyalin süreç sonu değerlendirme metni olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Okuma parçasının daha iyi anlaşılabilmesi için Fatih Sultan Mehmet dönemi öncesi ve sonrası Osmanlı Devleti topraklarını gösteren iki harita eklenmiş ve bu veri üretme aracına son şekli verilmiştir. Süreç sonu değerlendirme metninin pilot uygulaması iki ortaokulda yapılmıştır ve bu uygulamalardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama sürecinde ilgili materyaldeki okuma parçası öğrencilere uzun ve ağır gelmiştir, araştırmacı bazen küçük yönlendirmeler (ipuçları) ile bu olumsuzluğu gidermeye çalışmıştır. Ayrıca ilgili materyaldeki okuma parçasının öğrencilere uzun ve ağır gelmesinin bir diğer nedeni de onların metinden bilgi bulma becerisi ile ilgili yaşadıkları sorunlar olarak gözlenmiştir.

Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlardan biri de derslerin farklı nedenlerden dolayı (derslerin merkezi sınavlara, iklim koşulları nedeniyle okulların tatil olduğu günlere denk gelmesi) *planlanan tarihlerde bazı uygulamaların yapılamamasıdır.*

Uygulama Süreci Sonrası Yaşananlar

Uygulama süreci sonrası yapılan ilk iş, uygulama sürecinde yapılan *analizlerin derinleştirilmesi ve uygulama sürecinde yetiştirilemeyen analizlerin tamamlanmasıdır.* Bu verilerin analizi iki-iki buçuk ayda tamamlanmıştır. Analizlerin tamamlanmasından sonra karşılaşılan sorunların ilki farklı veri üretme araçlarından elde edilen analizlerin nasıl birleştirileceği sorunudur. Durum tespiti için üretilen veriler, kavram kazandırmaya yönelik veriler ve süreci desteklemeye yönelik (olan saha notları, odak grup görüşmeleri ve ders video kayıtları ile süreç sonu değerlendirme metninden elde edilen) verilerin nasıl birleştirilip rapora yansıtılacağı önemli bir problem olarak bu süreçte ortaya çıkmıştır. Hangi veriler, ne kadar ve nasıl kullanılacaktır? Tüm verilerin kullanılması mümkün müdür? Yaklaşık iki aylık bir süreçte verilerin birleştirilmesini uğraşmış ancak netice alınamamıştır. Bu süreçte uzun sayfalar süren karmaşık bir rapor ortaya çıkmıştır. Danışman konumundaki ikinci yazar ile diğer jüri üyelerinin yönlendirmesi ve ayrıca Johnson (2014: 171) ifade ettiği "*topladığımız her veriyi anlatmaya ve yazmaya çalışmayın, çünkü okuyucunuzu bunaltır ve sıkarsınız. Aksine bulduğunuz anlamlı eğilimler, örüntüler ve sınıflamaları anlatın ve temsili örnekler koyun*" ifadesi doğrultusunda araştırmacı, araştırma soruları doğrultusunda verileri azaltma yoluna gitmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı durum tespiti için üretilen verileri temel veriler olarak ele almış, diğer veriler ise temel verilerle karşılaştırılmak suretiyle süreçteki değişme ve gelişmeleri ortaya koymak amacıyla kullanmıştır.

Verilerin birleştirilmesi ile yakından ilişkili olan bir başka husus ise *araştırma raporunda bulguların nasıl yazılıp, yansıtacağı* sorunudur. Alanyazında benzer araştırmaların çok sınırlı olması ve benzer araştırmalar ile bu araştırmanın yapısal farklılıklara sahip olması nedeniyle araştırmacının raporlaştırma süreci ile ilgili herhangi bir referans ya da model alabileceği bir çalışmaya ulaşamamıştır. Uzun ve zor bir süreçte bu sorunun üstesinden gelmeye yönelik çeşitli denemeler gerçekleştirilmiş ve en sonunda araştırma amacı doğrultusunda kullanılan verilerin önem derecesine göre süzülerek azaltılıp ayıklanması sağlamıştır. Bütünlüğü bozan verilerin eklerde sunularak araştırma raporunun daha anlaşılır ve sade olmasını sağlamıştır.

Şimdi Olsa Neler Farklı Yapılabilirdi?

Bilimsel çalışmalarda genel olarak araştırmacıların elde ettikleri bulgulardan yola çıkılarak benzer çalışma yapacak olan araştırmacı ve uygulamacılara yönelik öneriler sunması beklenir. Buna benzer olarak bu çalışmanın devamında uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik nelerin farklı yapılabileceğini ifade edilmiştir.

Uygulama öncesinde yapılacak çalışma ile ilgili bir plan hazırlanmıştır. Bu planlamada gözden kaçırılan ve belki de araştırmacıları en fazla zorlayan unsur *uygulama sonuçlarının araştırma raporuna nasıl yansıtacağı* olmuştur. Bu da araştırma planı yapılırken sadece bir sonraki aşama ya da adımın değil sürecin tamamının çok dikkatli ve özenli bir biçimde farklı ihtimal ve alternatifler hesaba katılarak planlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Doğası gereği eylem araştırmalarında bir araştırma döngüsü söz konusudur. Alanyazında farklı eylem araştırması döngülerine rastlanmıştır fakat araştırmacı, araştırma amacına doğrudan hizmet eden bir eylem araştırması döngüsüne ulaşamamıştır. Alanyazındaki eylem araştırması döngülerinden yola çıkan araştırmacılar bu çalışmaya özgü bir eylem araştırması döngüsü oluşturmuştur. Araştırma kapsamında her hafta bir (bazı haftalar iki) kavramının edinimi planlanmış ve her bir kavram için bir döngü süreci uygulamıştır. Hazırlanan eylem araştırması döngüsünde bir haftalık süreçte bir ders saati (ilk) durum tespiti; iki ders saati eylem etkinlikleri ve ihtiyaç duyulması halinde bir (veya iki) ders saati de ek eylem etkinlikleri şeklinde planlanmıştır. Ancak haftalık ders programında sosyal bilgiler dersi üç ders saati olarak yer almaktadır. Ek eylem etkinlikleri için ihtiyaç doğrultusunda diğer branşların ders saatleri alınmıştır. Bu durum, yapılan çalışmanın gerçek eğitim ortam ve süreçlerinde uygulanabilirliği açısından soru işaretleri oluşturmuştur. Bu sorunun çözülmesi için uygulama haftasından bir hafta önceki son sosyal bilgiler ders saatinde durum tespiti; uygulama haftası ilk iki ders saatinde eylem etkinlikleri ve ihtiyaç duyulursa ek eylem etkinlikleri üçüncü sosyal bilgiler ders saatinde uygulanabilirdi. Böylelikle diğer branşlardan ders saati alma ihtiyacı olmazdı. Ayrıca böyle bir planlama araştırmacıya üretilen verilerin analizi ve süreçte hazırlanan eylem etkinlikleri için daha uzun bir zaman kazandırabilirdi.

Uygulama sürecinde tek bir kamera kullanıldığı (ve kullanılan dijital fotoğraf makinesi kamerasının görüş açısı dar olduğu) için sınıfta bitişik süre düzeni benimsenmiştir. Her ders saati öncesi araştırmacının kamerayı yerleştirmesi, ayarlaması ve bu kameraya göre sınıfın düzenlenmesi neredeyse beş dakika sürmüştür. Benzer bir çalışmada daha geniş açılı bir dome kamera veya iki farklı kamera kullanılarak sınıf düzeninde daha serbest değişiklik ve düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacı öğrenciler arasındaki etkileşimi, her öğrencinin kavram ile ilgili ilerlemesini bireysel olarak görebilmek adına düşük düzeyde tutmaya özen göstermiştir. Ancak bazı öğrenciler ise özellikle grup etkinliklerinde birbirlerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir ve bu durum aslında önemli bir kazanımdır. Benzer bir çalışmada grup etkinliklerine daha fazla yer verilebilir ve öğrenciler arasındaki etkileşimde serbestlik tanınabilir.

Uygulama sürecinde bazı öğrenciler birkaç veri üretme aracında zorlandıkları belirtmiştir. Bu durum zamanla kazanılabilecek bir beceri olmakla beraber benzer bir çalışmada kavram haritası, yapılandırılmış grid, metinden bilgi bulgu gibi veri üretme araçlarının daha kolay, basit hazırlanmasına özen gösterilebilir.

Neler Öğrendik?

Bu çalışmanın başta araştırmacıların kendileri olmak üzere, öğretmenler, öğrenciler ve diğer araştırmacılara katkıları açısından değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir:

Araştırmacı-öğretmen açısından değerlendirildiğinde araştırmacı olan öğretmen, uygulama sürecinde kavram öğretimine yönelik birçok farklı türde etkinlikler hazırlamıştır ve süreçte bu etkinlikleri uygulamıştır. Diğer bir ifadeyle araştırma sürecinde hazırlanan etkinlik ve materyaller araştırmacının materyal hazırlama becerisine doğrudan katkı sağlamıştır.

Araştırmacı-öğretmen uygulama sürecinde kavram öğretimine yönelik eylem araştırması deseni çatısı altında birden fazla yöntem ve tekniği bir arada kullanmıştır. Eylem araştırması ile öğrencilerin ele alınan kavramları daha iyi, etkin ve kalıcı öğrenmesini hedeflemiştir. Eylem araştırması sadece kavram öğretiminde değil öğretmenlerin kendi kurumlarında karşılaştıkları tüm sorunları anlama ve çözmede işe koşulabilir. Bu durum öğretmeni sadece programa/kitaplara bağlı olmaktan kurtarır, diğer bir ifadeyle öğretmenin sınıfta değişimin öznesi olmasını sağlar ve öğretmenlik mesleki becerilerini geliştirir.

Bu doktora tez çalışması hiçbir şekilde öğretmenlere bir model değildir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada takip edilen süreçler ve ulaşılan bulgular öğretmenler için sadece bir örnek veya rehber teşkil edebilir. Çünkü karşılaşılan sorunlar, durumlar benzer gibi görünse de derinlerde birçok farklılık olabilir. Her durumun kendine özgü olduğu unutulmamalıdır.

Eylem araştırması sürecinde yapılan etkinlikler öğrencilerin derse aktif katılımına imkân verir. Onları daha yakından tanımaya sağlar. Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde uygulama öncesinde araştırmacı-öğretmenin “öğrenciler derse aktif katılmak istemiyor, her şeyi öğretmenden bekliyor” mahiyetinde bir genel gözlemi söz konusudur. Ancak, uygulama sürecinde öğrencilerin derse aktif olarak katıldıkları ve bu konuda birbirlerini teşvik ettikleri ve bazı öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Yine görüşmelerde bazı öğrenciler araştırmacının sosyal bilgiler dersi önceki işleyiş süreci ile uygulama sürecindeki ders işleme sürecini karşılaştırdıkları ve sonuçta bütün ünite ve derslerin bu şekilde işlenmesinin eğlenceli ve faydalı olacağını düşündükleri görülmüştür.

Araştırmacılar açısından alanyazında hem eylem araştırması hem de özellikle kavram öğretimi üzerine desenlenen eylem araştırmaları çok sınırlıdır. Bu açıdan araştırmacılara bu çalışma bir rehber, yol gösterici olabilir, kafalarındaki soru işaretlerinin cevaplanmasını sağlayabilir.

Sosyal bilgiler programı açısından değerlendirildiğinde bu araştırmada tek bir kavramın edinimini sağlamak için birçok etkinlik düzenlenmesine karşın iyileştirmenin sınırlı olması; ders kitabının öngördüğü kavramların ve içeriğinin öngörülen sürede kazandırmanın ne kadar zor olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla diğer sorunlarının yanı sıra öğretim programları genel içeriklerinin yanı sıra sundukları kavramlar ve bu kavramların nasıl öğrencilere kazandırılabilceği açısından da gözden geçirilerek güncellenmelidir.

KAYNAKÇA

Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler dersi yedinci sınıf kültür ve miras öğrenme alanı Türk tarihine yolculuk ünitesinde geçen kavramların öğrenilme düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish or Turkic*, 9 (5), 105-116.

Akşit, İ. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar: Denizli ve Erzurum örneği*. (Yayımlanmamış Y.L. T.), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Akşit, İ. (2016). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler: Aksaray örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi: Kaynak üniteler*. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: YÖK / Dünya Bankası.

Bodur, Ş. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin kavram yanlışlarını gidermeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekiz, D. ve Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78.

Erden, M. Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Uzuner, Y. ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kılıçoğlu, G. (2011). *Sosyal bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kısa, F. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palaz, T. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Atatürkçülük ünitesinin karikatür materyali ile öğretiminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Polat, F. (2006). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar: Afyonkarahisar örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Enstitüsü, Ankara.

Sezer, A. ve Koluman, S. (2015, Nisan). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita kavramına ilişkin algıları. Sözel bildiri. IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Bolu.

Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde zihin haritalama tekniğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1613-1656.

Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ulusoy, K. ve Yelken, T. Y. (2009). İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin Atatürkçülük ile ilgili kavramları algılamaları. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 213-223.

Ülger, F. (2003). *İlköğretim okul yedinci sınıf sosyal bilgiler kavramlarının kazanılmışlık düzeyi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yazıcı A. İ. (2001). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademe sosyal bilgiler öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Yükselir, A. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

RESMİ BAĞIMSIZ ANAOKULLARI İLE ANASINIFLARI BULUNAN İLKOKUL VE ORTAOKULLARIN AÇIK OYUN ALANLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ (DENİZLİ ÖRNEĞİ)

Hülya GÜLAY OGELMAN¹ - Hande GÜNGÖR² - Özlem KÖRÜKÇÜ³

Hatice ERTEN SARIKAYA⁴ - Ahmet EROL⁵

Günümüzde, büyük kentlerde çarpık ve plansız yapılaşma sonucu olarak güvenli açık alanların (park, oyun alanı, kent ormanı, meydan, vb.) sayıca azalmıştır. Yeterli sayıda açık alanın olmaması ve teknolojik araçların kullanımının da yaygınlaşması ile çocuklar açık alanlara göre kapalı alanlarda oyun oynamaktadırlar. Okul öncesi dönemin yaşamdaki uzun süreli etkileri düşünüldüğünde, özgürce kendilerini ifade edebilecekleri, öğrenme deneyimleri gerçekleştirebilecekleri donanımına sahip açık ve kapalı oyun alanları büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, açık alan oyunlarının, çocukların duygusal, akademik ve sosyal becerileri ile ilişkili olabileceğini, fiziksel gelişimi açısından birçok becerinin kazanılmasını sağladığını göstermektedir. Bu nedenle, bir okul öncesi kurumun, okul bahçesi ve donanımının, okuldaki iç mekan ve donanımı kadar önemli olduğu söylenebilir. Özellikle büyük şehirlerde, çocuklara evde sağlanamayan ve onların gelişimi için önemli olan hareket imkanlarının okul öncesi kurumlarında sağlanması gerekmektedir. Bunun için sadece kapalı alanların iyi organize edilmiş olması yeterli değildir. Unutulmamalıdır ki kapalı alanları çok iyi hazırlanmış, ama bahçesi olmayan veya oyun materyalleri bulunmayan bir okul öncesi kurum, amaçlarının bir kısmını gerçekleştiremiyor demektir. Bunun için, açık oyun alanlarının uygun büyüklükte olması, çocukların gelişimlerini destekleyecek, onların rahat, özgürce oynayabilecekleri materyallerin bulunmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca, bahçenin güvenliği de çok önemlidir. Bu nedenle bahçe, iyi düzenlenmeli ve donatılmalıdır. Bahçede çocukların koşup oynayacağı çimenli alanlar, bisikletleriyle gezebileceği sert zeminli yollar, kum ve su havuzları bulunmalıdır. Çocukların tırmanabilecekleri aynı zamanda gölge veren ağaçlar, bahçeyi daha çekici kılar. Çeşitli toprak tepciler, mümkünse küçük bir açık hava tiyatrosu, küçük bir ev, basit bitkiler yetiştirmek için bir bahçe, küçük bir hayvan besleme yeri, çocuklar için çok idealdir. Bu özellikleri kapsayan okul bahçelerinin oluşturulabilmesi için öncelikle okul öncesi sınıflarının olduğu okullarda, açık alanların etkin kullanıma yönelik iyi bir planlamanın yapılması, mevcut durumu ve sorunların saptanması çok önemlidir. Araştırmanın amacı, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde yer alan resmi bağımsız anaokulları, içerisinde anasınıfı bulunan ilkokul ve ortaokulların bahçelerinin açık oyun alanlarının fiziksel özellik ve donanım açısından bir karşılaştırılmasının yapılmasıdır. Araştırmada, açık oyun alanlarının fiziksel özellikleri ve donanımı açısından, durum analizi gerçekleştirilmeye çalışıldığından, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi İlçeleri'nde faaliyet gösteren 12 resmi bağımsız anaokulu, içerisinde anasınıfları bulunan 13 ilkokul ve 3 ortaokul olmak üzere toplam 28 okul oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, örneklem grubundaki açık oyun alanlarının gözlemlenerek; Açık Oyun Alanları Kontrol Listesinin doldurulması ve okul bahçesinin alan ölçümü, öğrenci sayısı gibi bilgiler konusunda okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, resmi bağımsız anaokullarının açık oyun alanlarının fiziksel özellikler ve materyal olarak ilkokul ve ortaokullardaki anasınıflarına göre materyal ve ekipman açısından daha donanımlı ve büyük bir alana sahip olduklarının belirlenmesine karşılık, her üç okul öncesi eğitim kurumunun açık oyun alanlarının yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyun Alanları, Okul Öncesi Dönem Çocukları, Okul Öncesi Eğitim Kurumları.

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hgulay@pau.edu.tr

² Pamukkale Üniversitesi, Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, hgungor@pau.edu.tr

³ Pamukkale Üniversitesi, Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, okorukcu@pau.edu.tr

⁴ MEB, Denizli, hatice_0417@hotmail.com

⁵ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmete@pau.edu.

COMPARATIVE EXAMINATION OF OPEN PLAYGROUNDS IN OFFICIAL INDEPENDENT KINDERGARTENS AND PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS WITH KINDERGARTEN CLASSES (CASE OF DENİZLİ)

Today, there has been a decrease in the number of safe open spaces (parks, playgrounds, urban forests, squares etc) in large cities due to irregular and unplanned housing. Lack of open spaces and common use of technological devices have caused children to play in closed spaces instead of open spaces. Considering the long-term effects of preschool period in life; open and closed playgrounds where children could freely express themselves and experience learning have a great importance. The studies have showed that open-space games could be associated with emotional, academic and social skills of children and enable them to acquire many skills in terms of their physical development. Thus, we could suggest that schoolyard and equipment of a preschool institution are as important as the indoor and equipment of that school. Especially in large cities, kindergartens are required to provide movement opportunities for children as it is not provided at home and is important for their development. In order to do this, it is not enough to have well-organized closed spaces. It should not be forgotten that a kindergarten with wellorganized closed spaces, but without a schoolyard or game materials apparently fails in accomplishing some of their goals. For that purpose, it is paid attention to have proper-sized open playgrounds and materials that would support the development of children and enable them to play comfortably and freely. Besides, the security of the schoolyard is also very important. Thus, schoolyards should be organized and equipped well. They should contain grassy fields where children could run and play, firm-soil tracks where they could ride their bicycles, as well as sandpits and water pools. Trees where children could climb and benefit from shadows make schoolyards more attractive. Various earthen hills, a small open-air theatre -if possible, a small house, a garden to grow simple plants and a small area to keep animals are very ideal for children. In order to construct schoolyards involving these features, it is very important to primarily make a good plan for the efficient use of open spaces at schools with preschool classes and determine the present condition and problems. The aim of this study is to compare the open playgrounds in the schoolyards of official independent kindergartens and primary and secondary schools with kindergarten classes, which are located in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province, in terms of their physical properties and equipment. As this study endeavoured to perform a situation analysis in terms of physical properties and equipment of open playgrounds; a descriptive survey model was used. The sample group of the study consisted of totally 30 schools including 13 official independent kindergartens and 13 primary and 4 secondary schools with kindergarten classes that operate in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province in the fall term of the school year of 2015-2016. The study data were obtained by observing the open playgrounds in the sample group and as a result of filling the Check List of Open Playgrounds, measuring the schoolyards and interviewing with school heads concerning information like the number of students. According to the results obtained from the study; even though it was determined that open playgrounds of official independent kindergartens were more equipped and larger than kindergarten classes in primary and secondary schools in terms of physical properties and equipment, it was found that every three preschool institutions had insufficient open playgrounds.

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönemde açık oyun alanları; çocukların kendini rahatça ifade edebilecekleri, yaratıcılıklarını en rahat biçimde sergileyebilecekleri, öğrenme deneyimlerini yaparak yaşayarak ve özgürce oynayarak gerçekleştirebilecekleri önemli öğrenme merkezleridir. Çocuklar, açık oyun alanlarında oynayarak fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinlikler yapma fırsatı bulurlar.

Oyun, çocuğun dünyasında duyguların gelişimi açısından temel bir etkidir. Oyun sürecinde; çocuğun ihtiyaç duyduğu fiziksel ve ruhsal deneyimler, sosyal alışveriş ve anlaşılma isteği, sözel ya da görsel uyarılar ve hayal gücünü destekleyecek etkinlikler bulunur (Schäfer'den Akt. Pankau s.19, 2007). Çocuk oyun oynarken serbestçe hareket edebileceği, kendi ihtiyaçlarını yardımsız karşılayabileceği bir mekâna ihtiyaç duyar. Bunlar dikkate alınarak planlanmış bir okul öncesi eğitim kurumu fiziksel olarak belirli niteliklere sahip olmalıdır. Üç-altı yaş grubuna ait bir okul öncesi eğitim

kurumunda, çocukların büyük ve küçük kaslarını geliştirici evcilik oyunları, kitap, sanat, fen ve doğa çalışmalarını yapabilecekleri açık ve kapalı oyun alanları bulunmalıdır (Oktay, 2004).

Oyunla ilgili materyaller, araç-gereçler ne kadar çeşitli olursa çocukların seçenekleri artacaktır. Seçeneklerin geniş olması, daha oyuna başlamadan çocukların tercih yapma, karar verme, çok yönlü düşünebilme başta olmak üzere birçok bilişsel becerisine olumlu yönde katkı sağlayabilecektir. Çocukların sağlıklı olması, hareket etme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve olumlu ruh halini destekleyebilmek için yağmurlu ve karlı havalar dâhil olmak üzere düzenli olarak açık alanda oyun oynamaları desteklenmelidir (Moyles, 2012). Açık alan oyunu birçok ülkede, hava ne olursa olsun, düzenli olarak yapılan bir etkinliktir. Doğa içinde kendini iyi hissetme olarak tanımlanabilen bu kavram, çocukların oyun ve öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu yaklaşım içerisinde çocuklar düzenli olarak açık alana çıkarılmaktadırlar (Sandell & Sörlin, 2000). Açık alanda düzenli oyun oynama, çevre bilincinin kazandırılması ve dolayısıyla sürdürülebilir gelişim açısından da önemli kabul edilmektedir (Arlemalm-Hagser, 2006). Açık alandaki oyunlar sırasında çocukların özellikle büyük kas becerilerinin kapalı alanlardaki oyunlara göre daha çok geliştiği görülmektedir. Çocuklar oyun oynayacak alanlarda koşma, zıplama, tırmanma ve fırlatma gibi etkinlikleri yapabilecekleri uygun ekipmanlara sahip olduklarında birçok yeni motor beceriler edinebilirler. Açık alanlarda su, kum gibi materyallerin kullanımı kapalı alanlara göre daha pratik olabilmektedir. Açık alanlarda, duyuşsal gelişimi olumlu yönde etkileyebilecek çok sayıda uyaran bulunmaktadır. Ayrıca çocukların D vitamini ihtiyacından dolayı da açık alanlar, kapalı alanlara göre daha yararlıdır (Berk, 2013; Poest, vd., 1990; Rajakumar & Thomas, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumları planlanırken, çocukların eğitiminde oyunun önemli bir yeri olduğu ve oyunun paylaşma, sırasını bekleme, diğer çocuklarla anlaşma yollarını öğrenebilmek için gerekli olduğu düşünülmektedir (Oktay, 2004). İyi düzenlenmiş, planlanmış açık ve kapalı alanlar, çocuklara birçok oyun fırsatı sunabilmektedir. Oyun alanları temelde, alanın büyüklüğü, çocuk sayısı, yaşları, gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve materyaller doğrultusunda düzenlenir (Frost, Wortham & Reifel, 2012).

Bir okul öncesi kurumunda dış mekân ve donanımı çocukların gelişimleri yönünden en az iç mekân ve buradaki malzemeler kadar önemlidir. Türkiye’de özellikle büyük şehirlerde, çocuklara evde sağlanamayan ve onların gelişimi için gerekli olan hareket imkânının okul öncesi kurumunda sağlanması, günümüzde geçmişe göre daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu nedenle; uygun büyüklükte bir bahçenin varlığı kadar, dış mekânda çocukların rahatça ve tehlikesizce kullanabilecekleri özellikle büyük kas gelişimi için yararlı araç gerecin olmasına da dikkat edilmelidir. İç mekânı çok iyi hazırlanmış, ama hiç bahçesi olmayan veya bahçe oyuncakları bulunmayan bir okul öncesi kurum, amaçlarının bir kısmını gerçekleştiremeyecektir demektir (Oktay, 2004). Ayrıca, bahçenin nitelikleri ve güvenliği, açık hava oyunlarını şekillendirebileceği için çocuğun gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bahçe, iyi düzenlenmeli ve donatılmalıdır. Bahçede çocukların koşup oynayacağı çimenli alanlar, bisikletleriyle gezebileceği sert zeminli yollar, kum ve su havuzları bulunmalıdır. Çocukların tırmanabilecekler aynı zamanda gölge veren ağaçlar, bahçeyi daha çekici kılar. Çeşitli toprak tepcikler, mümkünse küçük bir açık hava tiyatrosu, küçük bir ev, basit bitkiler yetiştirmek için bir bahçe, küçük bir hayvan besleme yeri, çocuklar için çok idealdir. Bahçe dışarıdan gelecek tehlikeye karşı korunaklı olmalı sık yeşil çit, tel örgü veya betonarme dekoratif duvar yaptırılmalı ve bahçenin kapısı çocukların açamayacağı bir şekilde düzenlenmelidir. Okul çevresindeki alanın yeşil olması, ağaçlandırılması ya da park haline getirilmesi eğitim öğretim için olduğu kadar, sağlık açısından da önem taşır (Ramazan, 2007). Bahçe her yıl en az bir veya iki kere gözden geçirilmeli, bahçenin çimi, çakıl taşı 1,5-2 cm. büyüklükte aşınan yerler devamlı tamir edilmelidir (Poyraz, 2003). Görüldüğü gibi açık oyun alanlarının niteliği çok farklı açılardan önem taşımaktadır.

Araştırmalar, açık alan oyunlarının çocukların duygusal, akademik ve sosyal becerileri ile ilişkili olabileceğini, fiziksel gelişim açısından birçok becerinin kazanılmasını sağladığını ortaya koymaktadır (Ginsburg, 2006). Okul öncesi dönem çocukları için oyunun anlamı düşünüldüğünde, iyi düzenlenmiş, çeşitli oyuncuğa, kum, su, beton, çim alan, salıncak, kaydırak, tırmanma duvarı gibi araç-gerece, materyale sahip, yaş grubuna uygun oyun alanlarının oluşturulması gereklidir. Çünkü açık oyun alanlarında çevresel faktörler, çocukların oyun davranışlarını etkileyebilmektedir. Buradan

yola çıkararak araştırmanın amacı, Denizli ilindeki resmi bağımsız anaokulları ile anasınıfları bulunan ilkokul ve ortaokulların açık oyun alanlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Anaokulları ve anasınıflarındaki açık oyun alanlarının kum, yeşil, beton, su, otopark, oyun materyalleri ve spor etkinlikleri alanlarının özelliklerinin dağılımı nedir?
2. Anaokullarının ve anasınıflarının açık oyun alanlarının, büyük oyun materyallerine (salıncak, kaydırak, tahterevalli, gondol, tırmanma duvarı) göre dağılımı nedir?
3. Anaokullarının ve anasınıflarının açık oyun alanlarında neler olduğuna ilişkin dağılım nedir?
4. Anaokullarının ve anasınıflarının açık oyun alanlarının çeşitli standartlara göre iyi hazırlanma ve güvenli olma durumuna göre dağılımı nedir?

2. YÖNTEM

Araştırmada, açık oyun alanlarının fiziksel özellikleri ve donanımı açısından, durum analizi gerçekleştirilmeye çalışıldığından, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006)'a göre betimsel çalışmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalardır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi İlçeleri'nde faaliyet gösteren 12 resmi bağımsız anaokulu, içerisinde anasınıfları bulunan 13 ilkokul ve 3 ortaokul olmak üzere toplam 28 okul oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki anaokullarına 2446 çocuk; anasınıflarına 1245 çocuk olmak üzere çalışmada 3691 okul öncesi dönem çocuğunun yararlandığı açık oyun alanları incelenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Oyun Kontrol Listesi: Oyun Kontrol Listesi, Frost (2011) tarafından hazırlanmış, Wortham ve Reifel (2012) tarafından revize edilmiştir. Liste; Oyun alanında neler var? Oyun alanları çeşitli standartlara göre iyi hazırlanmış mıdır? Ve gerçekten güvenli midir? Oyun alanı ve/veya oyun lideri nasıl işlevsel hale getirilir?" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Yapılan bu çalışmada oyun alanları kontrol listesinin ilk iki bölümü kullanılmıştır (Akt. Gülay Ogelman, Körükçü, Güngör ve Erten Sarıkaya, 2014, s.184-185).

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, çalışma grubundaki eğitim kurumlarının açık oyun alanlarının Açık Oyun Alanları Kontrol Listesi doğrultusunda gözlemlenmesi ile elde edilmiştir. Bu gözlem sırasında öncelikle oyun alanına gidilmiş ve oyun alanının çeşitli açılardan fotoğrafları çekilmiş, ön inceleme yapılmıştır. Araştırmacılar bu ön inceleme fotoğraflarını Açık Oyun Alanları Kontrol Listesi doğrultusunda incelemişlerdir. İnceleme sırasında oyun alanındaki dikkat çeken noktalar vurgulanmıştır. Oyun alanlarına ikinci ziyarette kontrol listesi ve ön incelemeler doğrultusunda gözlem yapılmış ve her bir oyun alanı için Açık Oyun Alanları Kontrol Listesi doldurulmuştur.

Okul bahçesinin alan ölçümü, çocuk sayısı gibi bilgiler, okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada okulun bazı özelliklerini öğrenmek amacıyla bir kontrol listesi oluşturulmuş ve okulun kum, su, beton, çim alan, salıncak, kaydırak, tırmanma duvarı gibi bilgileri araştırma kapsamında ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Araştırmanın verileri, frekans ve yüzde dağılımları doğrultusunda hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Anaokulları ve Anasınıflarındaki Açık Oyun Alanlarının Kum, Yeşil, Beton, Su, Otopark, Oyun Materyalleri ve Spor Etkinlikleri Alanlarının Özelliklerinin Dağılımı

	Anaokulu (12)						Çocuk Başına Düşen Alan <i>m</i> ²	Anasınıfı (16)						Çocuk Başına Düşen Alan <i>m</i> ²
	Var (<i>m</i> ²)		Yok		Toplam			Var (<i>m</i> ²)		Yok		Toplam		
Açık oyun alanı özellikleri	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>m</i> ²	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>m</i> ²
Kum alan	8 (1.453)	66.67	4	33.3	12	100.0	0.59	10 (576)	62.5	6	37.5	16	100.0	0.46
Yeşil alan	11 (16.131)	91.67	1	8.3	12	100.0	6.59	9 (3.572)	56.25	7	43.75	16	100.0	2.87
Beton alan	12 (7.865)	100.0	0	0.0	12	100.0	3.22	13 (26.324)	81.25	3	18.75	16	100.0	21.14
Su alanı	0	0.0	0	0.0	12	100.0	0	0	0.0	0	0.0	16	100.0	0
Otopark alanı	2 (610)	16.67	10	83.3	12	100.0	0	0	0.0	16	100.0	16	100.0	0
Oyun materyalleri için ayrılan alan (park alanı, kaydırak alanı)	10 (3.373)	83.3	2	16.6 7	12	100.0	1.38	9 (2.161)	56.25	7	43.75	16	100.0	1.74
Spor etkinlikleri için ayrılan alan (basketbol potası, voleybol sahası vb)	7 (1.138)	58.33	5	41.6 7	12	100.0	0.47	0	0.0	16	100.0	16	100.0	

Tablo 1’de anaokullarının ve anasınıflarının çoğunluğunda kum, yeşil ve beton alanlarının, oyun materyalleri için ayrılan alanların olduğu belirlenmiştir. Anaokullarında, anasınıflarına göre çocuk başına düşen kum, yeşil alan ve spor etkinlikleri alanı daha fazla iken, anasınıflarında çocuk başına düşen beton alan ve oyun materyalleri için ayrılan alan miktarın anaokullarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Anaokulu ve anasınıflarının tamamında su alanının olmadığı; anasınıflarının tamamında otopark alanlarının ve spor etkinlikleri için ayrılan alanın olmadığı, bağımsız anaokullarının ise büyük çoğunluğunda otopark alanlarının olmadığı belirlenmiştir.



Tablo 2. Anaokullarının ve Anasınıflarının Büyük Oyun Materyallerine (Salıncak, Kaydırak, Tahterevalli, Gondol, Tırmanma Duvarı) Göre Dağılımı

Büyük Oyun Materyalleri	Anaokulu						Anasınıfı					
	Var (Sayısı)		Yok		Toplam		Var (Sayısı)		Yok		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Salıncak sayısı	7 (17)	58.33	5	41.67	12	100.0	9 (15)	56.25	7	43.75	16	100.0
Kaydırak sayısı	11 (29)	91.67	1	8.3	12	100.0	11 (25)	68.75	5	31.25	16	100.0
Tahterevalli sayısı	1 (1)	8.3	11	91.67	12	100.0	2 (4)	12.5	14	87.5	16	100.0
Gondol sayısı	2 (4)	16.67	10	83.3	12	100.0	1 (1)	6.25	15	93.75	16	100.0
Tırmanma Duvarı sayısı	2 (2)	16.67	10	83.3	12	100.0	1 (1)	6.25	15	93.75	16	100.0

Tablo 2’de açık hava oyun materyallerinden okullarda en çok bulunan materyalin anaokullarında % 91.67 (f= 11) ve anasınıflarında % 68.75 (f= 11) oranla “kaydırak” olduğu görülmektedir. Anaokullarında en çoktan en aza doğru büyük oyun materyallerinin sıralamasının; gondol % 16.67 (f= 2), tırmanma duvarı % 16.67 (f= 2) ve tahterevalli % 8.3 (f= 1) olduğu görülmektedir. Anasınıflarında ise en çoktan en aza doğru materyaller, tahterevalli %12.5 (f= 2), gondol % 6.25 (f= 1) ve tırmanma duvarı % 6.25 (f= 1) olarak belirlenmiştir. Tabloya göre bu oyun materyallerinin bulunmadığı okullar vardır.



Tablo 3. Anaokullarının ve Anasınıflarının Açık Oyun Alanlarında Neler Olduğuna İlişkin Dağılım

Oyun Alanında Neler Var?		Bağımsız Anaokulu						Anasınıfı					
		Evet		Hayır		Toplam		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Basketbol, futbol gibi oyunlar için ayrılmış boş bir alan bulunur. Tekerlekli oyuncaklar için kauçuk yollar ve bu yolları oyun alanlarıyla bağlantıları vardır.	5	41.67	7	58.33	12	100.0	8	50.0	8	50.0	16	100.0
2	Kum ve kum oyuncakları, araç-gereçleri bulunur.	8	66.67	4	33.33	12	100.0	3	18.75	13	81.25	16	100.0
3	Su oyunları alanında su oyuncakları, araç-gereçleri bulunur.	0	0.0	16	100.0	16	100.0	0	0.0	16	100.0	16	100.0
4	Dramatik oyun alanı (oyun evleri, ev eşyaları/araç ve gereçleri, kostümler vb.) bulunur.	5	41.67	7	58.33	12	100.0	5	31.25	11	68.75	16	100.0
5	Tırmanma, giriş, çıkış, sürünme, dolaşma vb. egzersiz imkânı veren oyun parkuru vardır.	9	75.0	3	25.0	12	100.0	4	25.0	12	75.0	16	100.0
6	Tırmanma, kazma, kaymayı sağlayacak toprak höyükler bulunur.	7	58.33	5	41.67	12	100.0	2	12.5	14	87.5	16	100.0
7	Ağaçlar ve doğal bir alan bulunur.	9	75.0	3	25.0	12	100.0	8	50.0	8	50.0	16	100.0
8	Yatay ve dikey tepeler, vadiler bulunur.	3	25.0	9	75.0	12	100.0	0	0.0	16	100.0	16	100.0
9	Kasa, lastik, plaka, pano, tezgâh, çivi, çekiç vb. araçları içeren yapı inşaat alanı vardır.	1	8.33	11	91.67	12	100.0	1	6.25	15	93.75	16	100.0
10	Uçak, bot, gemi ya da araba gibi bir araç vardır. (Bu araç yıl içerisinde farklı bir araçla yer değiştirebilir.)	2	16.67	10	83.33	12	100.0	2	12.5	14	87.5	16	100.0
11	Denge tahtası, salıncak, kaydırak, tırmanma duvarı gibi aktif oyunun sağlayabilecek araç-gereçler bulunur.	10	83.33	2	16.67	12	100.0	12	75.0	4	25.0	16	100.0
12	Organize edilmiş oyunlar içi boş bir alan.	10	83.33	2	16.67	12	100.0	9	56.25	7	43.75	16	100.0
13	Çocukların bireysel olarak zaman geçirebileceği alanlar (tüneller, çardaklar, oyun evleri) vardır.	9	75.0	3	25.0	12	100.0	5	31.25	11	68.75	16	100.0
14	Güvenliği sağlamak için çitler, kapılar, duvarlar, pencereler bulunur.	11	91.67	1	8.33	12	100.0	11	68.75	5	31.25	16	100.0
15	Çiçek, sebze, bitki bahçeleri vardır. Bu bahçe ile çocuklar ilgilenir.	8	66.67	4	33.33	12	100.0	5	31.25	11	68.75	16	100.0
16	Hayvan barınakları (kuş, böcek yuvaları vb.) bulunur.	3	25.0	9	75.0	12	100.0	2	12.5	14	87.5	16	100.0
17	Etrafı ve üstü branda vb. malzeme ile çevrelenmiş, açık alan sınıfı vardır. Bu sınıfta kapalı alan etkinliklerinden bazılarını (müzik, resim, sanat vb.) yapma imkânı bulunur.	3	25.0	9	75.0	12	100.0	2	12.5	14	87.5	16	100.0
18	Çeşitli araç-gereçlerin oyun bitiminde konulduğu depo vardır.	7	58.33	5	41.67	12	100.0	4	25.0	12	75.0	16	100.0
19	Grup etkinliklerinin yapılmasını sağlayıcı banklar, masalar, vb. araç-gereç bulunur.	7	58.33	5	41.67	12	100.0	6	37.5	10	62.5	16	100.0
20	Tüm materyaller, araç-gereçler gelişim özelliği farklılaşan çocuklar için uygundur.	5	41.67	7	58.33	12	100.0	3	18.75	13	81.25	16	100.0



Tablo 3’de anaokullarının ve anasınıflarının oyun alanlarında neler olduğuna ilişkin dağılımları incelendiğinde, bağımsız anaokullarının oyun alanlarında bulunması gereken özellikler açısından anasınıflarına göre daha avantajlı olduğu söylenebilir. Anaokullarının çoğunluğunun açık oyun alanlarında, basketbol, futbol gibi oyunlar için ayrılmış boş bir alan; kauçuk yollar; dramatik oyun alanları; yatay, dikey vadi ve tepeler; yapı inşaat oyun alanı; uçak, bot, gemi ya da araba gibi bir araç; hayvan barınakları, açık alan sınıfları, normal gelişim özelliği göstermeyen çocukları için materyaller bulunmamaktadır. Anasınıflarının çoğunluğunun açık oyun alanlarında, kum oyun alanı, dramatik oyun alanı; egzersiz oyun parkuru; toprak höyükler; yapı inşaat alanı; uçak, bot, gemi ya da araba gibi bir araç; çocukların bireysel zaman geçirebilecekleri alan; bitki, sebze bahçeleri; hayvan barınakları; açık alan sınıflar; depo; banklar-masalar ve normal gelişim özelliği göstermeyen çocukları için materyaller bulunmamaktadır. Çalışma grubundaki hiçbir kurumda su ve kum oyun alanı ve materyalleri bulunmamaktadır. Anasınıflarının tamamında da yatay ve dikey tepeler, vadiler bulunmamaktadır. Bulgulara göre bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında ortak eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır. Ancak anaokullarının açık oyun alanlarındaki materyaller ve düzeneklere ilişkin oranlarının anasınıflarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4’de anaokullarının ve anasınıflarının oyun alanı çeşitli standartlara göre iyi hazırlanma ve güvenli olma durumuna göre dağılımları incelendiğinde, anaokullarının ve anasınıflarının çoğunluğunda tırmanma ve hareketli ekipmanların altında sıkıştırılmış kum ya da ahşaptan bariyerler bulunmadığı; salıncak koltuklarının yumuşak ya da hafif bir malzemedan yapılmadığı; girişte, alan için yaş grubu aralıkları yetişkinlerin rehberliğinde ihtiyaç olduğunu ve olası tehlike durumlarını açıklayan işaretler/uyarıların bulunmadığı görülmektedir. Bunlara ek olarak anasınıflarının çoğunluğunda araç-gereçlerin, materyallerin boyutu çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmadığı; engelli çocuklar için ayarlanabilir yükseklikte olmadıkları; kaydırakların güneşin altında kaldığı; halatların gevşek olduğu; hareket alanlarında kablo vb. bulunabildiği; çocukların üzerinde yüzük ya da kolye gibi takıların olabildiği; denge tahtalarının, zincirlerin, kabloların yüksekliklerinin standartlar ölçüsünde olmadığı; olası tehlikelere karşı su kaydırakları ve trafik ile ilgili tehlikelerin (sokaklar, otoparklar vb.) kontrol edilmediği görülmektedir.

Tablo 4. Anaokullarının ve Anasınıflarının Açık Oyun Alanlarının Çeşitli Standartlara Göre İyi Hazırlanma ve Güvenli Olma Durumuna Göre Dağılımları

Oyun Alanı Çeşitli Standartlara Göre İyi Hazırlanmış mıdır? Gerçekten Güvenli midir?	Bağımsız Anaokulu						Anasınıfı							
	Uygun		U. Değil		Toplam		Uygun		U. Değil		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Tehlikeli olabilecek bölgelerde (hendekler, derin su vb.) koruyucu çit kapı gibi unsurlarla güvenlik önemi alınmıştır.		10	83.33	2	16.67	12	100.0	12	75.0	4	25.0	16	100.0
2	Tüm tırmanma ve hareketli ekipmanların altında yüzeye düşüş bölgeleri boyunca 20-30 cm uzunluğunda sıkıştırılmış kum ya da ahşaptan bariyerler bulunur.		4	33.33	8	66.67	12	100.0	2	12.5	14	87.5	16	100.0
3	Araç-gereçlerin, materyallerin boyutu çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygundur. Engelli çocuklar için ayarlanabilir yüksekliktedir.		6	50.0	6	50.0	12	100.0	3	18.75	13	81.25	16	100.0
4	Çöplerin toplanacağı bir alan vardır. Yüksek gerilim hattı yoktur. Toksik tehlikelere karşı önlem alınmıştır.		9	75.0	3	25.0	12	100.0	11	68.75	5	31.25	16	100.0
5	Hareketli parçalarda herhangi bir sorun yoktur. (Örn.: Eziklik , yıpranma , paslanma , gıcırda ma , gevşeme vb.)		8	66.67	4	33.33	12	100.0	9	56.25	7	43.75	16	100.0
6	Gevşek, eksik, kırık parçalar kolayca temin edilebilmektedir.		11	91.67	1	8.33	12	100.0	7	43.75	9	56.25	16	100.0
7	Salıncak koltukları yumuşak ya da hafif bir malzemeden (Örn.: Kauçuk , plastik) yapılmıştır. Basketbol pota direği yastıklı olmalıdır. Futbol zemini topraktır.		5	41.67	7	58.33	12	100.0	2	12.5	14	87.5	16	100.0
8	Tüm güvenlik araç-gereçleri iyi bir şekilde tamir edilmektedir.		9	75.0	3	25.0	12	100.0	10	62.5	6	37.5	16	100.0
9	Çocukların başlarının sıkışabileceği (ortalama 9 cm * 23 cm boyutlarında) boşluklar bulunmamaktadır.		11	91.67	1	8.33	12	100.0	11	68.75	5	31.25	16	100.0
10	Tüm araç-gereçlerin bükülmeyen, kırılmayan, parçalanmayan, çözülmeyen bir şekilde yapılması, ağır araç-gereçlerin yerin altına en 10 cm lik derinlikte sabitlenmiştir.		11	91.67	1	8.33	12	100.0	11	68.75	5	31.25	16	100.0
11	Araç-gereçler arasında ortalama 180 cm uzaklık bulunmalıdır. Bu uzaklık araç-gerecin türüne ve konumuna göre farklılık gösterebilir.		10	83.33	2	16.67	12	100.0	8	50.0	8	50.0	16	100.0
12	Metal kaydırak ya da kuleler güneşin altında kalmamıştır. Üzerlerinde güneşten koruyucu teneneler bulunmaktadır.		6	50.0	6	50.0	12	100.0	6	37.5	10	62.5	16	100.0
13	Koruyucu bariyerlerin ve diğer araç-gereçlerin yüksekliği standartlar ölçüsündedir.		10	83.33	2	16.67	12	100.0	8	50.0	8	50.0	16	100.0
14	Halatlar gevşek değildir. Hareket alanlarında kablo vb. bulunmamaktadır. Çocukların üzerinde yüzük ya da kolye gibi takılar yoktur.		8	66.67	4	33.33	12	100.0	6	37.5	10	62.5	16	100.0
15	Denge tahtalarının, zincirlerin, kabloların yükseklikleri standartlar ölçüsündedir.		7	58.33	5	41.67	12	100.0	4	25.0	12	75.0	16	100.0
16	Girişte, alan için yaş grubu aralıkları yetişkinlerin rehberliğinde ihtiyaç olduğunu ve olası tehlike durumlarını açıklayan işaretler/uyarılar vardır.		4	33.33	8	66.67	12	100.0	3	18.75	13	81.25	16	100.0
17	Ortalıkta herhangi bir çıkıntının ve dolanabilecek nesne bulunmamaktadır.		7	58.33	5	41.67	12	100.0	11	68.75	5	31.25	16	100.0
18	Araç-gereçlerin kullanıldığı alanlarda beton zemin kullanılmamıştır. Olası düşmelere karşı zemin yumuşak malzemelerle döşenmiştir.		10	83.33	2	16.67	12	100.0	8	50.0	8	50.0	16	100.0
19	Olası tehlikelere karşı su kaydırakları ve trafik ile ilgili tehlikeler (sokaklar, otoparklar vb.) kontrol edilmiştir.		11	91.67	1	8.33	12	100.0	6	37.5	10	62.5	16	100.0

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde yer alan resmi bağımsız anaokulları, içerisinde anasınıfı bulunan ilkökuller ve ortaokulların bahçelerinin açık oyun alanlarının fiziksel özellik ve donanım açısından bir karşılaştırılmasının yapıldığı bu çalışmanın sonuçlarına göre bağımsız anaokullarında çocuk başına düşen kum ve yeşil alan anasınıflarına göre daha fazla iken anasınıflarında çocuk başına düşen beton alanın bağımsız anaokullarına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Bağımsız anaokullarında ve anasınıflarının tamamında su alanı bulunmamaktadır. Anasınıflarının tamamında otopark alanı bulunmamaktadır. Oyun materyalleri için alana sahip olma açısından bağımsız anaokulları, anasınıflarına göre daha yeterli düzeyde iken, anasınıflarında çocuk başına düşen oyun materyali alanının bağımsız anaokullarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Oyun materyalleri açısından anaokullarının ve anasınıflarının çoğunluğunda, tahterevalli, gondol ve tırmanma duvarı bulunmamaktadır. Oyun alanı ve materyaller açısından bağımsız anaokulları ve anasınıflarının açık oyun alanlarında önemli eksikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Açık oyun alanlarında bulunması gerekenlerle ilgili bağımsız anaokullarının çoğunluğunda; basketbol, futbol gibi oyunlar için ayrılmış boş bir alan; tekerlekli oyuncaklar ve bu oyuncaklar için kauçuk yollar; su ve su oyuncakları; dramatik oyun alanı; yatay ve dikey tepeler, vadiler; yapı ve inşaa oyunları alanı; uçak, bot, gemi gibi araçlar; hayvan barınakları; açık alan sınıfları ve gelişim özellikleri farklılık gösteren çocuklar için araç gereçler bulunmamaktadır. Anasınıflarının çoğunluğunda ise kum ve kum oyuncakları; su ve su oyuncakları; dramatik oyun alanı; egzersiz oyun alanı; yapı inşaa oyunları alanı; uçak, bot, gemi gibi araçlar; çocukların bireysel zaman geçirebileceği alanlar; toprak höyükler; bitki bahçesi; hayvan barınakları; açık alan sınıfı; depo; grup etkinlikleri için banklar; ve gelişim özelliği farklılaşan çocuklar için araç gereçler bulunmamaktadır. Anasınıflarının tamamında yatay ve dikey tepeler, vadiler yer almamaktadır. Görüldüğü gibi bağımsız anaokulları ve anasınıflarının açık oyun alanlarında araç gereç ve donanım açısından önemli eksiklikler bulunduğu söylenebilir. Ayrıca bağımsız anaokullarının açık oyun alanlarının, anasınıflarının oyun alanlarına göre araç gereç ve donanım açısından daha yeterli düzeyde olduğu belirtilebilir.

Araştırma kapsamındaki okulların açık oyun alanlarının, çeşitli standartlar eşliğinde iyi hazırlanma ve güvenlik durumları incelendiğinde; bağımsız anaokullarının çoğunluğunda, araç gereçlerin altında kum ya da ahşaptan bariyerlerin olmadığı; salıncak koltuklarının yumuşak ve hafif bir malzemenle yapılmadığı, pota direğinde yastık olmadığı, futbol zeminin toprak olmadığı; yaş aralıklarını, tehlike durumlarını açıklayan işaretlerin, uyarıların bulunmadığı belirlenmiştir. Anasınıflarının çoğunluğunda ise araç gereçlerin altında kum ya da ahşaptan bariyerlerin olmadığı; araç-gereçlerin, materyallerin boyutunun engelli çocuklar için ayarlanabilir yükseklikte olmadığı; gevşek ve eksik parçaların kolayca temin edilemediği; salıncak koltuklarının yumuşak ve hafif bir malzemenle yapılmadığı, pota direğinde yastık olmadığı, futbol zeminin toprak olmadığı; kaydırak ve kulelerin güneş altında kaldığı, güneşten koruyucu tentelerin bulunmadığı; halatların gevşek olduğu, hareket alanlarında kablo vb. çocukların takılabileceği nesnelerin bulunduğu; denge tahtaları, zincir ve kabloların yüksekliklerinin standartlar ölçüsünde olmadığı; otopark gibi olası tehlikelerin kontrol edilmediği görülmektedir. Araç gereç ve donanımın yanı sıra çeşitli standartlar ve güvenlik açısından da bağımsız anaokullarının, anasınıflarına göre daha yeterli durumda bulunmasına karşılık iki kurumdaki açık oyun alanlarının yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, küçük çocuklar için oyun alanlarının güvenli, tüm gelişim alanlarını destekleyebilecek materyallerden oluşan ve özel olarak düzenlenmesi gereken mekânlar olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Frost, 1992; Frost, Wortham & Reifel, 2012; Public Playground Safety Handbook, 2010). Açık oyun alanları yalnızca fiziksel gelişime hitap etmemeli, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimi de destekleyebilecek araç gereçlere sahip olup, bu şekilde düzenlenmelidir (Moore & Wong, 1997). Çocuklara çeşitli oyun imkanları sunabilmelidir (Singer & Singer, 2000). Böylece yaratıcılığı ve oyun davranışlarını da destekleyebilecektir. Bu nedenle oyun alanlarında küçük ve büyük kas becerilerini destekleyecek materyaller, düzenekler, bireysel dinlenme alanları, küçük ve

büyük grup çalışma alanları bulunmalıdır. Ayrıca çocukları araştırmaya, denemeye, sembolik oyunlara teşvik edebilmelidir (Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak & Ponte 2005). Su ve kum, çocukların yaratıcılığını geliştiren açık uçlu oyun materyalleri olmalarının yanı sıra fiziksel gelişimi ve duygusal gelişimi de doğrudan etkileyebilecek öneme sahiptirler (Kalish, 1995). Bu araştırmadaki çarpıcı bulgulardan biri, açık oyun alanlarının tamamında su oyunları ile ilgili bir düzenlemeye rastlanılmaması olmuştur.

Türkiye’de son yıllarda çeşitli illerde yapılan benzer çalışmalarda, çocukların açık oyun alanları incelenmiştir. Ankara (Gönen & Saranlı, 2014), Balıkesir (Türkan, 2009), Çanakkale (Başaran Uysal, 2015), Erzurum (Yılmaz & Bulut, 2003); Isparta (Uskun, Kişioğlu, Altay, Çıknar & Kocakaya, 2008), İstanbul (Bayraktaroğlu & Büke, 2015), Kocaeli (Çelik, 2012) Konya (Duman & Koçak, 2013) ve Uşak (Koçan, 2012) illerinde de gerek eğitim kurumlarında gerekse halka açık çocuk parklarının, oyun alanlarının güvenlik, araç ve gereç açısından incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardaki ortak nokta; gerek büyükşehir gerek küçük şehir olmak üzere farklı illerdeki oyun parkları incelenmesine karşılık oyun parklarının güvenlik, araç gereç sayısı, niteliği açısından bu illerde çok ciddi eksikliklerin bulunmasıdır. Bu çalışmanın bulguları da önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Türkiye’de yapılan bu çalışmaların sonucunda, eğitim kurumlarındaki ve halka açık oyun alanlarının eğitimciler, mimarlar, mühendisler başta olmak üzere farklı disiplinlerden gelen uzmanlar tarafından incelenip, düzenlenmesi gerekliliği açık bir şekilde ortadadır. Çocukların oyun hakları ve oyunun hayat boyu devam eden etkileri unutulmamalıdır.

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme potansiyellerini daha çok geliştirebilecek, daha donanımlı, daha geniş açık oyun alanlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Gerek eğitim kurumlarındaki gerekse halka açık parklar uluslararası standartlara göre düzenlenmelidir. Farklı gelişim özellikleri gösteren çocuklara yönelik oyun alanları artırılmalıdır. Oyun alanlarındaki güvenlik önlemleri artırılmalıdır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaokulların bünyesinde olmak yerine bağımsız anaokulları gibi yalnızca okul öncesi eğitime ayrılmış binalarda verilmelidir. Böylece oyun alanları ile ilgili de kalitede artış sağlanabilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları açık oyun alanlarının düzenlenmesi, etkin kullanımı konusunda ortak projeler yürütmelidirler. Şehirlerde, en güvenli, en sağlıklı ve en eğitici oyun parklarının belirlendiği yarışma gibi organizasyonlar gerçekleştirilmelidir. Böylece kurumların ideal oyun alanı oluşturma çabaları desteklenmiş olabilecektir. Oyun alanlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini ele alan boylamsal çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Oyun alanlarının etkili kullanımı ile ilgili öğretmen adaylarına ve öğretmenlere eğitimler verilmelidir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri tüm hava koşullarında çocuklara düzenli olarak açık alanlarda etkinlikler yaptırmalıdır. Aile katılımı çalışmalarında çocukların düzenli açık alanda oynamasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Macera oyun alanları yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle büyük şehirlerde yeşil alanlar ve oyun parkları artırılmalıdır. Oyun alanlarının donanım, araç gereç açısından eksiklikleri giderilmelidir. Oyun parklarının tüm girişlerine hangi yaş gruplarının hangi koşullarda yararlanabileceği, yetişkinin hangi durumlarda çocuğa rehberlik etmesi gerektiği gibi açıklayıcı ve alanı tanıtıcı bilgilere yer verilmelidir. Kapalı oyun alanlarının donanımı, bu alanlardan nasıl yararlanıldığı ile ilgili çalışmalar da artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Arlemalm-Hagser, E. (2006). Gender, playing and learning in natural outdoor environments. Eds. J. Brodin and P Lindstrand). *Interaction in outdoor play environments- Gender, culture and learning*. (pp. 23-45). Report no. 47, Technology, Communication and Disability, Child and Youth Science, Stockholm: Stockholm Institute of Education.

Başaran Uysal, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının geliştirilmesinde bir yerel katılım deneyimi. *Megaron*, 10, (3), 423-439.

Bayraktaroğlu, B. ve Büke, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının evrensellik ölçütleri açısından incelenmesi: Fenerbahçe-Pendik sahil şeridi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3, (3), 371-378.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar. Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43, (1), 79-88.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, (1), 64-81.
- Frost, J. L. (1992). *Play and Playscapes*. New York: Delmar Publishers.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ginsburg, K. (2006). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119, (1), 182-191.
- Gönen, M. ve Saranlı, A. G. (2014). Okul öncesinde kapalı ve açık hareket alanlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi: Başkent Ankara örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, (3), 409-419.
- Gülay Ogelman, H., Körükçü, Ö., Güngör, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2014). Oyun Etkinliğinde Çevre Düzenlemesi ve Oyun Alanları. Gülay Ogelman H. (Ed.). *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış içinde* (s. 175-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalish, S. (1995). *Your Child's Fitness: practical advice for parents*. Champaign: Human Kinetics.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Bakı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçan, N. (2012). Çocuk oyun alanlarının yeterliliği üzerine bir araştırma: Uşak kenti Kemalöz mahallesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28, (4), 315-321.
- Moore, R. C. & Wong, H. H. (1997). *Natural Learning: the life history of an environmental schoolyard*. Berkeley: MIG.
- Moyles, J. (2012). *A-Z of Play in Early Childhood*, USA: Open University Press.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Pankau, J.G. (2007). *Spiel - Spieltheorie Der Stellenwert ästhetischer Bildung in Kindergarten und Schule und im Kanon der Fächer. Hochschuldidaktische Handreichung Kindertheater*. (Herausgeber: Hering J. und Nickel S.) 19-20. Bremen: Robert-Bosch Stiftung.
- http://www.elementargermanistik.uni.bremen.de/Handreichung_Pankau_Kindertheater.pdf.
- Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D. & Atwood, M. E. (1990). Challenge to move: Large muscle development in young children. *Young Children*, 45, 4-10.
- Poyraz, H. (2003). Okul Öncesi Kurumlarında Fiziksel Şartlar ve Fiziksel Güvenlik. Poyraz, H. ve Dere, H. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri içinde* (s. 53-69). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Public Playground Safety Handbook (2010). <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L8f1ZVGxkuUJ:www.cpsc.gov/en/media/documents/safety-education/safety-guides/sports-and-recreation/playground-safety/325/+&cd=1&hl=tr&ct=clnk>.
- Rajakumar, K. & Thomas, S. (2005). Reemerging nutritional rickets: A historical perspective. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 335-41.
- Ramazan, O. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam. Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular içinde* (s.45-60). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sandell K. & Sörlin, S. (2000). Naturen som ungdomsfostrare. (The nature as foster the youth). *Friluftshistoria - Från hårdande friluftsliv till ecoturism och miljöpedagogik*. (pp. 27-46). Malmö: Daleke grafiska AB.
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D. & Ponte, I. (2005). *Children's Play*. USA: Sage Publications.
- Singer, D. & Singer, J. (2000). *Make-Believe: Games and Activities for Imaginative Play*. Washington, DC: Magination Press.
- Türkan, E. E. (2009). *Balıkesir Kenti Çocuk Oyun Alanlarının İrdelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uskun, E., Kişioğlu, A. N., Altay, T., Çıkmışlar, R. & Kocakaya, A. (2008). Assessment of the current status of playground safety in the midwestern region of Turkey: an effort to provide a safe environment for children. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 50, 559-565.
- Yılmaz, S. ve Bulut, Z. (2003). Kentsel mekanlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi: Erzurum örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/yilmaz.htm.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN MİLLİ KÜLTÜR KAVRAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ İNCELENMESİ

Bahadır KILCAN¹ - Turhan ÇETİN² - Cennet GÜNEŞ³

ÖZET

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf öğretim programında yer alan milli kültür kavramının sekizinci sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilerin ilgili kavrama ilişkin geliştirdikleri metaforlar, çizdikleri resim/karikatürler incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde tarama modelinde gerçekleştirilmiş olan araştırmada, üçgenleme şeklinde veri toplama uygun olarak nitelendirilen nitel araştırma teknikleri (mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizi) birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubu; 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan Tevfik İleri Ortaokulunda çalışmaya katılım gösteren 233 (111 kız-122 erkek) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun milli kültür kavramını “farklılık”, “bağımlı olmak”, ve “değerlilik” şeklinde algıladıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, milli kültür, metafor, nitel araştırma

PERCEPTIONS ON THE CONCEPT OF NATIONAL CULTURE WHICH IS INCLUDED IN THE CURRICULUM OF SOCIAL SCIENCES

ABSTRACT

This study aims at determining the way of perception of the national culture concept in the Social Studies syllabus of the 6th and 7th grade year by the eighth grade students. In line with this goal, the metaphors developed and paintings/caricatures drawn by the students on the concerned concept were studied. This study was conducted by the survey model in qualitative research design and the qualitative research techniques in line with data collection in triangulation was used together (data collection and document analysis through metaphors). The study group of the research consists of 233 eighth grade students (111 girls and 122 boys) in the Tevfik İleri Secondary School in th Çankaya district of Ankara in the fall semester of the academic year of 2014-2015. Content analysis was used in the analysis and interpretation of the data obtained from the participants. It was concluded by the study that the majority of the participants perceived the concept of national culture as “difference”, “dependency” and “valuableness”.

Key Words: Social studies, national culture, metaphor, qualitative study.

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, bahadir@gazi.edu.tr.

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, cetin.turhan@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cennet_gunes@windowslive.com

GİRİŞ

Kültür kelimesinin çeşitli anlamları vardır. Latince’ de “toprağı işleme” anlamına gelen bu ifade daha sonraki zamanlarda Batı Avrupa dillerinde kazandığı “yüksek umumi” bilgi manası ile Türkçeye çevrilmiştir. Kültür sözü biraz daha hususleştirilerek şu anlamlarda kullanılmaktadır: İbtidai kültür, ileri kültür, beşeri kültür, teknik kültür, yerleşik kültür, aşiret kültürü, kültür kavimleri-tabiat kavimleri vb... Fakat bu deyimlerle de kültürün anlamı yeteri kadar açık değildir (Kafesoğlu, 2010, s.15).

Kültür kelimesi başta sosyologlar ve sosyal psikologlar olmak üzere aşağıdaki şekillerde belirlenmeye çalışılmıştır (Kafesoğlu, 2010, s.15);

“Bilgiyi, imanı, sanatı, ahlakı, hukuku, örf-âdeti ve insanın cemiyetin bir üyesi olması dolayısıyla kazandığı diğer bütün maharet ve itiyatları ihtiva eden mürekkep bir bütün” (E.B.Taylor).

“Bir topluluğun yaşama tarzı”(C.Wiesler).

“Atalardan meydana gelen maddi-manevi değerler yekûnu”(E.Sapir).

“Bir toplulukta örf ve adetlerden, davranış tarzlarından, teşkilat ve tesislerden kurulu ahenkli bütün”(R.Thurnwald).

Görüldüğü üzere, bu tanımlarda da dikkat çeken ortak noktalardan biri “kültür” ün her topluluğun kendine has yaşayış ve davranış biçimi olmasıdır. O halde her topluluk bir kültür sahibidir. Her kültür farklı bir topluluğu yansıtmaktadır. Türk milleti de dili, töresi, dini, hukuku, düşüncesi ve hadiseler karşısındaki kendine has davranışları ile asırlardan beri yaşamakta olduğuna göre bir milli Türk kültürü mevcut demektir (Kafesoğlu,2010, s.15). Gökalp’e göre, milli kültür halkın geleneklerinden, yapageldiği her şeyden, örflerinden, sözlü ve yazılı edebiyatından, dilinden, musikisinden, dininden, ahlakından, estetik ve ekonomik mahsullerinden ibarettir. Başka bir deyişle, milli kültür, antropolojik anlamda maddi ve manevi kültür yaratmalarının bir bütünüdür. Milli kültürün hazinesi halktır (Türkdoğan, 2004, s. 47). Bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla benimsemiş olduğu hayat tarzı bütün maddi ve manevi unsurlarıyla birlikte o topluluğunun kültürünü yansıtmaktadır (Güngör, 1987, s. 76).

Konuşulan ve yazılan dil başta olmak üzere; edebiyat, resim, heykel, mimarlık, müzik, tiyatro, opera, bale, hat, çini, tezhip, ebru, minyatür... gibi bütün güzel sanatlar ile gündelik hayatın bir parçası olan halı, kilim, yemek, kap-kacak ve her türlü aletler, kullanılan el yapımı eşyalar, bütün folklorik değerler, yas, eğlence törenleri, düğünler, ziyaretler, ziyafetler, mahalli oyunlar, şenlikler... vs. tümüyle milli kültürü oluştururlar ve bunlar, bir topluluğu millet yapan değerler sistemi içinde yer alırlar. Yaşanılan reel hayata bağlı ifadesini bulan bu maddi kültür unsurları, giderek o milletin varlık hazinesi durumundaki manevi kültüründe özünü oluşturur. Ortak duyuş ve düşünüşün ifadesi anlamına gelen milli kültür ise, bu manevi kültür temeline dayanır. Toplum hayatında fertleri karşılıklı olarak uyumlu hale getiren ve fertleri birbirine bağlayan da, işte bu milli kültürdür. Siyasi, sosyal, askeri ve tarihi planda gelişmelerle dolu olan Türk milleti; yüksek kültürünü de et ve tırnak gibi varlığının ayrılmaz bir parçası haline getirmesini bilmiş; yüzyıllar boyu birçok fikir ve sanat adamı yetiştirmiş, bunlar tarafından binlerce kültür ve sanat eseri ortaya koymuştur. Bu çerçevede Cumhuriyet’imizin kurucusu Atatürk; “ Milli kültürün her çığırda açılarak yükselmesinin Türkiye Cumhuriyeti’nin temel direği olarak temin edeceğiz.” kararlı sözleriyle bu konuda ulaşılacak hedefi göstermiştir (Göçgün, 2010, s. 2-4).

Milli kültür kavramı sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken kavramlar arasında bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan milli kültür kavramına yönelik öğrenci algılarının belirlenmesi ilgili kavramın öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere yol gösterici olacaktır. Çünkü öğrencilerin herhangi bir kavrama ya da objeye yönelik zihinsel imgelerinin belirlenmesi onlara yapılacak öğretim için ipuçları sağlamaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan milli kültür kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle

üçgenleme (metot üçgenlemesi) şeklinde veri toplamaya uygun olduğu söylenebilir. Guion'a (2002) göre metot üçgenlemesi, çalışma için farklı metotların kullanımını içerir. Bu metotların kullanımına görüşme, gözlem, doküman analizinin değişim belirleme amaçlı aynı anda kullanılması örnek olarak verilebilir.

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırmada durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması modeli, bir sınıf, bir mahalle bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam ve olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan Tefik İleri Ortaokulundaki; mecazlar (metafor) aracılığıyla veri toplamak için çalışmaya katılım gösteren 233 (111 kız-122 erkek) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların sekizinci sınıflardan seçilmesinin nedeni Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan milli kültür kavramının 6. sınıfta geliştirme ve 7. sınıfta da pekiştirme düzeyinde kazandırılmasının öngörülüyor olmasıdır. Yani sekizinci sınıftaki öğrencilerin ilgili kavramı kazanmış oldukları varsayılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Mecazlar yoluyla veri toplama formunda; öğrencilerin Sosyal Bilgiler 6 ve 7. sınıf Öğretim Programında yer alan milli kültür kavramına ilişkin metaforları belirlemek amacıyla çeşitli araştırmacılar (Aydın, 2010; Kılcan, 2013; Kılcan ve Akbaba, 2013; 2014; Öztürk, 2007; Saban, 2004; 2008a; 2008b; 2009) tarafından kullanılan mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Metafor yani mecaz; bir şeyi başka bir şeye göre düşünme ve kavramları daha iyi anlamak için başvurulan insani akıl yürütmenin bir unsuru (Lakoff ve Johnson, 2010) olarak tanımlanmakla beraber, bireyin yüksek düzeyde soyut ve karmaşık bir olguyu açıklamada başvuracağı zihinsel imge olarak değerlendirilmektedir (Saban, 2004; Yob, 2003). *Doküman incelemesi* ise metafor oluşturulan milli kültür kavramı ile ilgili olarak öğrencilerin çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardır. Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217).

Verilerin Toplanması

Çalışmanın uygulama aşamasında her bir öğrenciye, milli kültür kavramı ile ilgili metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı (3. araştırmacı) kendisi ve araştırmayı yapma amaçları hakkında kısa bilgiler sunmuştur. Uygulama için öğrencilere 15 dk. verilmiştir. Öğrencilerin milli kültür kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye ve değere uygun olarak çizdikleri resim/karikatürler gözden geçirilmiş ve benzer resim/karikatür çizenler, farklı resim/karikatür çizenler ve hiç resim/karikatür çizmeyenler belirlenmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan ve özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırma sonrasında elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması süreci Saban'dan (2009) yararlanılarak aşağıdaki gibi beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

Kodlama ve ayıklama aşamasında; ilk olarak araştırmaya katılan katılımcıların ürettiği metaforlar Excel programında alfabetik sıraya dizilerek bir liste meydana getirilmiştir. Araştırmanın amacına göre katılımcıların yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak, her katılımcının formda dile getirdiği metafor kodlanmıştır. Sonrasında katılımcıların formları incelenerek; değere ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi bulunmayan formlar (1), belirtilen değerinde sadece tanımlanmasının yer aldığı formlar (2) işaretlenmiştir. Bu belirtilen gerekçelere dayanarak milli kültür kavramı ile alakalı 172 katılımcı tarafından belirlenen "Milli kültür insan gibidir. Çünkü doğar, büyür, gelişir, ölür.(220)", "Milli kültür beden dili gibidir. Çünkü her ülkede beden dili farklıdır.(233)" gibi ifadelerin yer aldığı formlar elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. *Örnek metafor derleme aşamasında;* "metafor analizi" (Saban, 2009) ve "içerik analizi"

(Yıldırım ve Şimşek, 2013) teknikleri kullanılarak her metafor parçalara ayrıştırılmıştır. Bu aşamanın amacına göre katılımcıların yazdıkları metaforlar tekrar okunup gözden geçirilerek, her metaforunda (1) benzeyen, (2) benzetilen ve (3) benzeyen ve benzetilen arasındaki bağıntı analiz edilmiştir. Katılımcıların zayıf yapıları zihinsel imgeleri içeren formlarının ayıklanmasından sonra milli kültür kavramı ile ilgili toplam 61 adet geçerli metafor elde edilmiştir. *Kategori geliştirme aşamasında*; katılımcılar tarafından formlarda yer alan ilgili kavrama yönelik geliştirilen metaforlar, katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesine bakılarak kategorilendirilmiştir. *Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında*; araştırmada ulaşılan kavramsal kategorilerin bünyesinde yer alan metaforların, söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sürecinin aşamalı olarak aktarılması nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirliği açısından önemli bir ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek 2013). Ayrıca araştırmada güvenilirliği teyit edilebilirlik söz konusudur, veriler saklanmaktadır. *Verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşamasında* ise katılımcıların geliştirdikleri metaforlar kategorilere ayrıldıktan sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemlerden sonra, metaforların ve buldukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu hesaplama tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler aynen alınarak (“...” tırnak içinde) bulgular kısmına yerleştirilmiştir. Bu yerleştirmelerde katılımcılara ait kodlamalar kullanılmıştır. Yerleştirilen ifadelerin ardından o katılımcı tarafından çizilmiş, daha önceden elemeye tabi tutulmuş resim/karikatürler, hem katılımcının oluşturduğu metaforu hem de bu metafora ait gerekçeyi desteklemesi açısından bulgular kısmına yerleştirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Milli Kültür Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağacın Kökleri	1	1.63	26	İnsanın Damarlarında Dolaşan Kan	1	1.63
2	Ağacın Yaprakları	1	1.63	27	İnsanın Kalbi	1	1.63
3	Ağaç	1	1.63	28	İnsanın Organları	2	3.26
4	Ailemiz	1	1.63	29	İnsanların Farklılıkları	1	1.63
5	Alışkanlık	1	1.63	30	Kalp	1	1.63
6	Arabanın Motoru	1	1.63	31	Kar Taneleri	1	1.63
7	Bayrak	2	3.26	31	Keman İçin Yay, Mecnun İçin Leyla	1	1.63
8	Binanın Tuğlaları	1	1.63	33	Köklü Çınar Ağacı	1	1.63
9	Bir Çiçeğin Yapraklarının Gövdeye Bağlılığı	1	1.63	34	Köprü	1	1.63
10	Bir Elin Beş Parmağı	1	1.63	35	Kuş Yumurtası	1	1.63
11	Cümleler	1	1.63	36	Lider	1	1.63
12	Çiçeğin Tomurcuklanması	1	1.63	37	Meyve Ağacı	1	1.63
13	Çiçek	3	4.89	38	Milletin Ağacı	1	1.63
14	Çizgiler	1	1.63	39	Milletin Aynası	1	1.63
15	Çöldeki Kutup Ayısı	1	1.63	40	Milletin Hayat Damarı	1	1.63
16	Daldaki Elma	1	1.63	41	Milli Kimliği	1	1.63
17	Damarımızdaki Kan	1	1.63	42	Milli Dayanışma	1	1.63
18	Gökkuşağı	1	1.63	43	Mücevher	1	1.63
19	Güneş	2	3.26	44	Oyun Hamuru	1	1.63
20	Halkın Yansıması	1	1.63	45	Ruh	1	1.63
21	Hasta için Oksijen Maskesi	1	1.63	46	Su	3	4.89
22	Hayat Damarımız	1	1.63	47	Toprak Altındaki Hazine	1	1.63
23	Hazineyi Korumak	1	1.63	48	Türkiye'nin Nüfus Cüzdanı	1	1.63

24	İnsan	1	1.63	49	Vatan Ağacında Yetişen Meyveler	1	1.63
25	İnsanın Damarı	1	1.63				
Toplam						61	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcılar “Milli kültür” kavramına yönelik 61 adet metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (49) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 5 metafor ise 2 ile 3 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1.24 tür. Bu kavrama ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanları “çiçek” (f:3), “su” (f:3) dur.

Tablo 2. Katılımcıların “Milli Kültür” Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Farklılık	Milletin Kimliği, Gökkuşağı, Halkın Yansıması, Oyun Hamuru, Bir Elin Beş Parmağı, Bayrak, Çizgiler, Alışkanlık, Kar Taneleri, Kuş Yumurtası, İnsanların Farklılıkları, Vatan Ağacında Yetişen Meyveler, Milletın Aynası, Türkiye'nin Nüfus Cüzdanı, Çöldeki Su, Arabanın Motoru, İnsanın Organları, İnsanın Damarlarında Dolaşan Kan, Ağacın Yaprakları, Hasta İçin Oksijen Maskesi, İnsanın Damarı, Kalp, Hayat Damarımız, Güneş,	15	16
2	Bağımlı Olmak	Hazineyi Korumak, Toprak Altındaki Hazine, Meyve Ağacı, Çiçek, Mücevher, İnsan, Ağaç, İnsanın Kalbi, Güneş, Ailemiz, Milletın Hazinesi	11	13
3	Değerlilik	Ağacın Kökleri, Damarımızdaki Kan, Binanın Tuğlaları, Köklü Çınar Ağacı, Lider	5	5
4	Güçlü Olmak	Daldaki Elma, Keman İçin Yay, Mecnun İçin Leyla, Milli Dayanışma, Cümleler	4	4
5	Berber Olmak	Köprü, Bir Çiçeğin Yapraklarının Gövdeye Bağlılığı, Çiçeğin Tomurcuklanması	3	3
6	Süreklilik			

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların “milli kültür” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 6 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

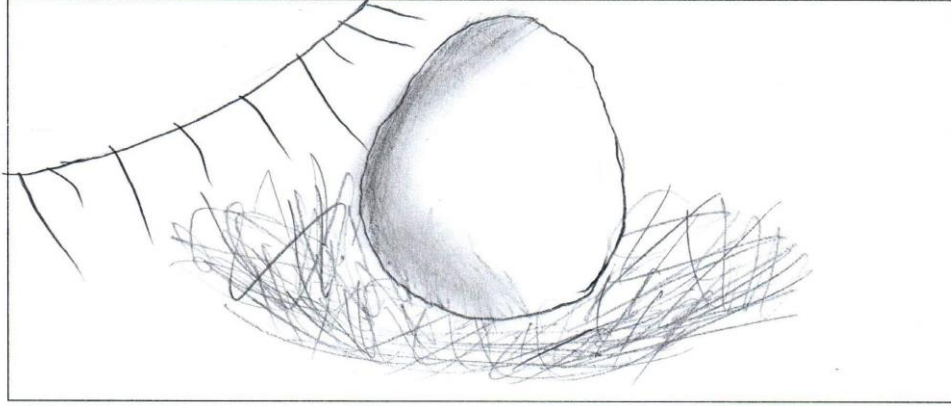
Kategori 1: Farklılık

Tablo 2 incelendiğinde, “farklılık” kategorisinin toplam 15 metafor ve 16 katılımcı (%9,76) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “bayrak” (f:2)'tir. Aşağıda katılımcıların “farklılık” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.

“Milli kültür bayrak gibidir. Çünkü; milli kültür o milleti yansıtır. Milleti yansıtan şey o milletin kültürüdür. Bizi diğer milletlerden ayıran şeylerden biri de bayraktır.”(K,1)

"Milli kültür **bir elin beş parmağı** gibidir. Çünkü; kültürlerin hiçbiri birbirine benzemez. Her yörenin kendine ait kültürleri vardır ve bir araya geldiklerinde uyum içerisindedirler."(K,137)

"Milli kültür **kuş yumurtası** gibidir. Çünkü her kuşun yumurtası kendine özgü olur. Ayrıca her yumurtanın içinde bir can barınır. İşte kültür de tıpkı kuş yumurtası gibi içinde bir can barındırır ve her milletin kendine özgüdür."(K,224)

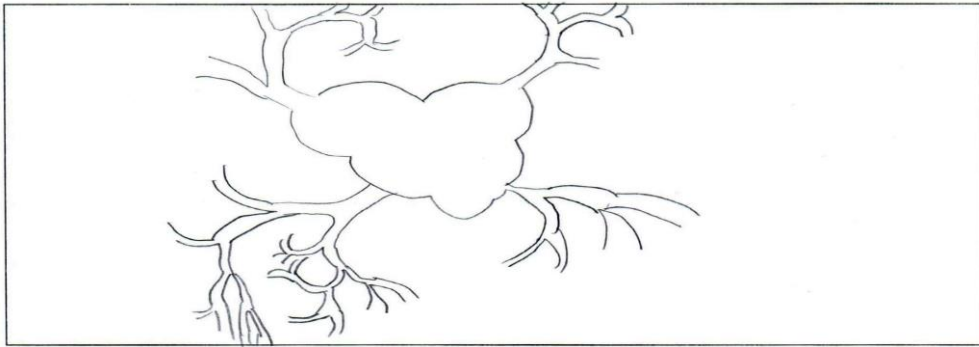


Kategori 2: Bağımlı Olmak

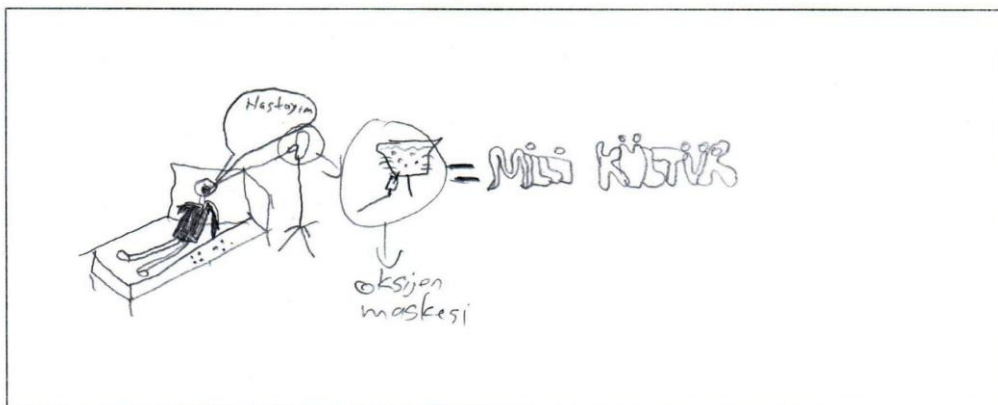
Tablo 2 incelendiğinde, "bağımlı olmak" kategorisinin toplam 13 metafor ve 16 katılımcı (%9,76) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı "su" (f:3)'dur. Aşağıda katılımcıların "bağımlı olmak" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"Milli kültür **su** gibidir. Çünkü; her an suya ihtiyaç duyarız. Su bizim için vazgeçilmezdir. Milli kültürümüz de vazgeçilmez bir şeydir."(K,77)

"Milli kültür **bir milletin hayat damarı** gibidir. Çünkü; bir insanın hayat damarını keserseniz onu öldürsünüz. Eğer bir milleti öldürmek istiyorsanız o milletin kültürel değerlerinin yok etmeniz yeterlidir. Bu yüzden milli kültür ulusların hayat damarıdır."(K,87)



"Milli kültür **bir hasta için oksijen maskesi** gibidir. Çünkü; bir hasta oksijen maskesi olmadan yaşamını sürdürmez. Bir millette kültürü olmadan varlığını devam ettiremez."(K,215)

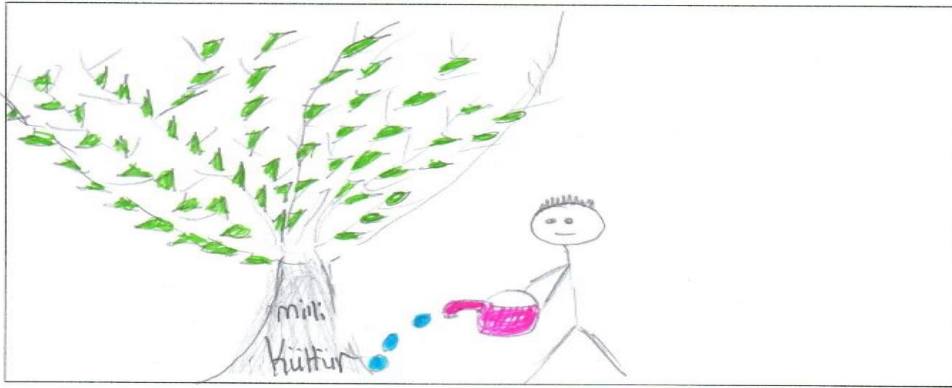


Kategori 3: Değerlilik

Tablo 2 incelendiğinde, “değerlilik” kategorisinin toplam 11 metafor ve 13 katılımcı (%7,93) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “çiçek” (f:3)’tir. Aşağıda katılımcıların “değerlilik” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

“Milli kültür **çiçek** gibidir. Çünkü; bir bitkiyi ne kadar sularsan o kadar büyür. Çok fazla sulanan bitki kurur, yok olur. Milli kültürümüzde tıpkı çiçek gibidir. Onu geliştirmekte yok etmekte bizim elimizdedir. Milli kültürümüzü ne kadar geliştirirsek ülkemiz de o kadar tanınır.”(K,125)

“Milli kültür **ağaç** gibidir. Çünkü; ağaç sulanmadıkça yaşaması için gerekli ortam sağlanmadıkça yaprakları kurur, cansızlaşır ve ölür. Milli kültürde böyledir sahip çıkmazsak yok olur.”(K,161)



Milli kültür **toprağın altındaki hazine** gibidir. Çünkü; bir millet için en değerli şey kültürdür. Kültür kalbimizin en derinlerinde, en kuytu köşelerindedir. Yalnızca derinlere inen, özüne dönebilen milletler kültürüne ulaşabilir.”(K,118)

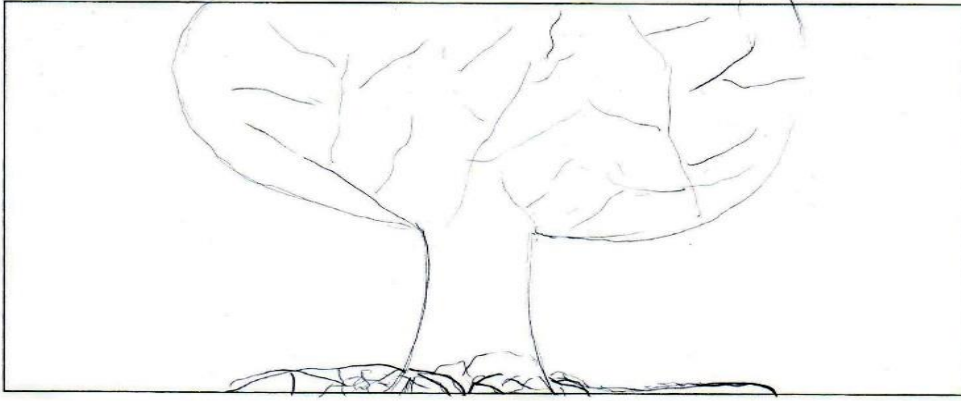


Kategori 4: Güçlü Olmak

Tablo 2 incelendiğinde, “güçlü olmak” kategorisinin toplam 5 metafor ve 5 katılımcı (%3,05) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcıların “güçlü olmak” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

“Milli kültür **damarlarımızdaki kan** gibidir. Çünkü; milli kültür bir ülkeyi ayakta tutar. Nasıl damarlarımız kan taşıyarak bizi ayakta tutuyorsa milli kültürümüzde bizi ayakta tutar...”(K,160)

“ Milli kültür köklü bir çınar ağacı gibidir. Çünkü Türk milleti kültürüyle ayakta kalır. Bir çınar ne kadar köklüyse o kadar ayakta kalır.”(K,35)

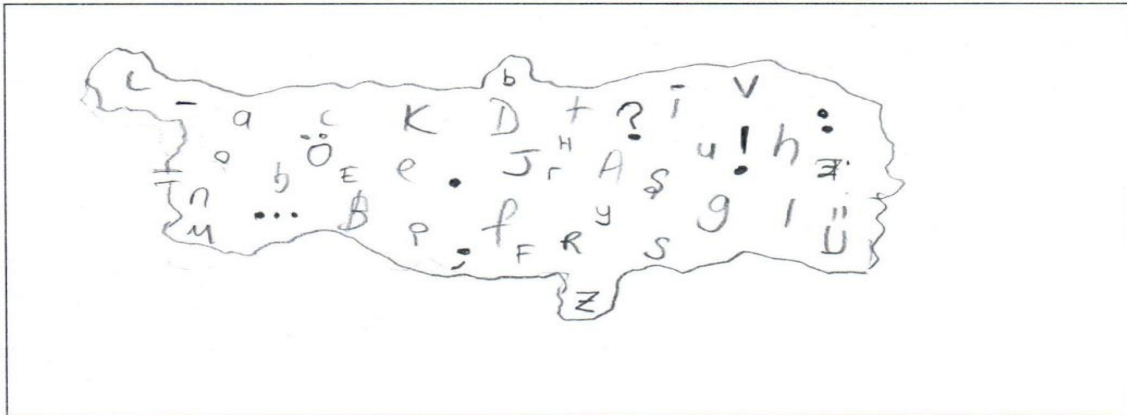


Kategori 5: Beraber Olmak

Tablo 2 incelendiğinde, “beraber olmak” kategorisinin toplam 4 metafor ve 4 katılımcı (%2,44) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcıların “beraber olmak” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

“Milli kültür keman için yay, Mecnun İçin Leyla gibidir. Çünkü; herkesin bildiği gibi yay olmadan kemanın bir değeri yoktur. Keman yayla buluştuğu zaman bir parça ortaya çıkabilir. Milli kültür de toplumları birbirinden ayıran kavramdır. Davranışlarımız, Örf ve adetlerimiz, yiyeceklerimiz hepsi birer kültürdür ve o toprak içindeki herkesindir. Değerlerimizi birbirinden ayıramayız.(K,214)

“Milli kültür cümleler gibidir. Çünkü; cümleleri kelimeler, kelimeleri ise harfler oluşturur. İşte bizler bu cümleleri oluşturan harfler gibiyiz. Noktalama işaretlerini aramızdaki bazı farklılıklar olarak varsayalım. Bu farklılıklar olmazsa anlam kaybedebiliriz. Kısacası her bir cümle ögesinin anlamı ve önemi bambaşka. Bizler bu harfler, kelimeler, noktalama işaretleriyiz. Birleşince milletimizi ve kültürümüzü oluşturuyor ve birbirimizi tamamlıyoruz.”(K,66)

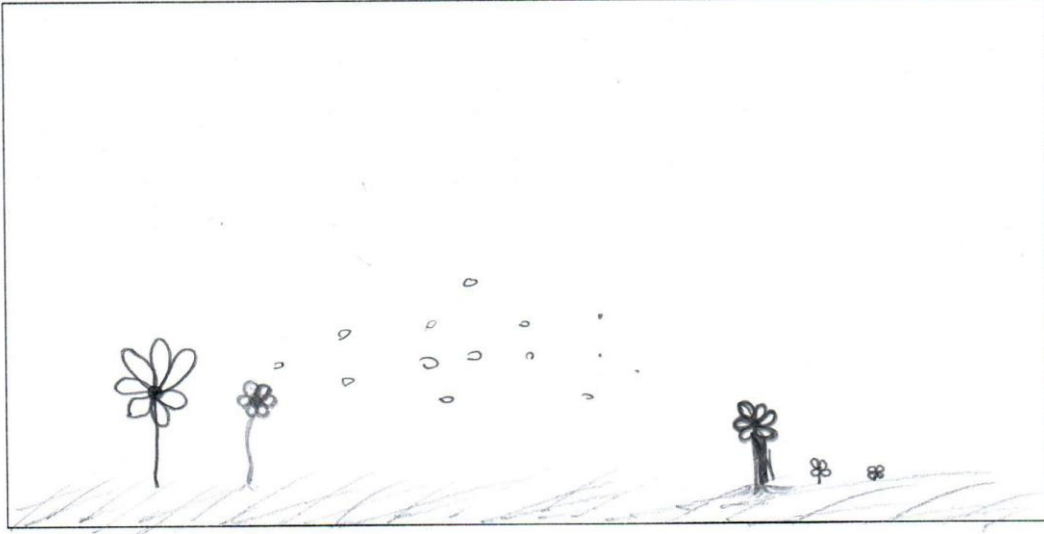


Kategori 6: Süreklilik

Tablo 2 incelendiğinde, “süreklilik” kategorisinin toplam 3 metafor ve 3 katılımcı (%1,83) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcıların “süreklilik” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"Milli kültür köprü gibidir. Çünkü; nesilden nesile aktarılır. Milletlerarası etkileşimi sağlar." (K,111)

"Milli kültür bir çiçeğin tomurcuklanması gibidir. Çünkü; her uygarlığın milli kültürü tomurcuklanıp büyüyerek ilerliyor. Daha sonra da kültürümüzü bizden sonraki nesillere aktarıyoruz."



TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, öğrencilerinin milli kültür kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, birkaç önemli noktaya dikkat çekmektedir. Öncelikle, milli kültür kavramının bir bütün olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç vardır. Bu çalışmaya özgü olarak katılımcılar milli kültür kavramına ilişkin toplam 61 adet geçerli metafor üretilmiştir (meyve ağacı, çiçek, cümleler, kar taneleri, kalp, oyun hamuru, araba motoru, ruh, kutup ayısı gibi). Bu durum, milli kültür kavramının sadece tek bir metafor ile bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığını göstermektedir.

Milli kültür kavramına ilişkin katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ve buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorilerine, katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürlere (1,6,40,76,80,105,109,113,136,137,208,213,217,222,224,227) bakıldığında; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun milli kültür kavramını "farklılık" şeklinde algıladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin milli kültürü bir milleti diğer milletlerden ayıran farklılıklar olarak yorumladıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlardan elde edilen metafor kategorilerine bakıldığında "bağımlı olmak" kategorisi dikkat çekmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlara (su, arabanın motoru, insanın organları, insanın damarlarında dolaşan kan, ağacın yaprakları, hasta için oksijen maskesi, insanın damarı, kalp, hayat damarımız, güneş, ruh, milletin hayat damarı) ve gerekçelerine bakıldığında milli kültür kavramını insanların yaşamında mutlaka olması gereken bir olgu olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Katılımcı tarafından belirtilen "Milli kültür su gibidir. Çünkü; her an suya ihtiyaç duyarız. Su bizim için vazgeçilmezdir. Milli kültürümüz de vazgeçilmez bir şeydir.(K,77) "Milli kültür bir milletin hayat damarı gibidir. Çünkü; bir insanın hayat damarını keserseniz onu öldürürsünüz. Eğer bir milleti öldürmek istiyorsanız o milletin kültürel değerlerinin yok etmeniz yeterlidir. Bu yüzden milli kültür ulusların hayat damarıdır."(K,87) şeklindeki görüşler yukarıdaki ifadeyi desteklemektedir. Değerlilik kategorisini oluşturan (hazineyi korumak, toprak altındaki hazine, meyve ağacı, çiçek, mücevher, insan, ağaç, insanın kalbi, güneş, ailemiz, milletin hazinesi) metaforlara baktığımızda dikkat çeken nokta ise katılımcılar milli kültür kavramını bir ülkenin her çığırda daha da yükselerek kalkınmasının temeli olarak görmekte ve milli kültürlerimize sahip çıkmamız onu korumamız gerektiğini ancak bu şekilde bir ülkenin ilerleyebileceğini algılamaktadır.

KAYNAKLAR

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)*, 10(3), 1313-1322.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem.
- Guion, L. A. (2002). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. <http://edis.ifas.ufl.edu/fy394>, adresinden 03 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Göçgün, Ö. (2010). Atatürk, milli kültür ve medeniyet. Ankara: Pamukkale Üniversitesi.
- Güngör, E. (1987). Türk kültürü ve milliyetçilik. İstanbul: Ötüken.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. (Çev. G. Y. Demir). (2. Baskı). İstanbul: Paradigma.
- Kafesoğlu, İ. (2010). Türk milli kültürü. (29. Basım). İstanbul: Ötüken.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılcan, B. & Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), pp.113-137.
- Kılcan, B. & Akbaba, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan estetik değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1047-1076. [Online]: <http://eku.comu.edu.tr/>
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 55-69.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326
- Türkdoğan, O. (2004). Milli kültür modernleşme ve İslam. Ankara: İq kültür sanat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜLTECİ KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YARDIMIYLA ANALİZ EDİLMESİ

Esen DURMUŞ¹ - Kenan BAŞ²

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “mülteci” kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim güz yarıyılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 1,2,3 ve 4.sınıf öğrencileri içinden toplam 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmada veriler, “Mülteci”.....ya / ye benzer; Çünkü..... ” biçiminde yarım bırakılmış bir cümlenin bulunduğu formlarla toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, mülteci kavramına ilişkin 62 geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen bu veriler nitel (içerik analizi) veri çözümleme tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda belirlenen metaforlar ile bunlara bağlı oluşturulan kategorilerin doğruluğunun belirlenebilmesi amacıyla metafor ve kategori listeleri, çalışma alanında uzman 2 öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında, ilgisiz metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılan metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir. Çalışma sonucunda mülteci kavramına ilişkin 13 ayrı kavramsal kategori elde edilmiştir. Bunlar: *Zorunluluk, Belirsizlik, Vatansız Olma, Çaresizlik, Mücadele, Kısıtlı Olma, Özgürlük, Değişkenlik, Ait Olma, Yardımlaşma, Dağınık Olma, Sorun, Çeşitlilik* şeklinde adlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, Metafor, Sosyal bilgiler, Kategori

ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS ON THE CONCEPT OF REFUGEES USING METHAPHORS

ABSTRACT

The objective of the study is to determine the views of pre-service social studies teachers on the concept of “refugee” using metaphors. Phenomenology design, a qualitative research method, was utilized in the study. Study group included total 150 pre-service teachers attending freshmen, sophomore, junior and senior classes at Fırat University, Faculty of Education, Social Studies teaching Department in 2015 – 2016 academic year fall semester. Only volunteers participated in the study. Data was collected by completing a sentence found in the questionnaires in the following form: “A refugee is similar to _____, because _____.” Findings demonstrated that pre-service social studies teachers developed 62 valid metaphors for the concept of refugee. Data collected was analyzed using qualitative (content analysis) data analysis technique. To determine the accuracy of determined metaphors and the categories formed based on these metaphors, metaphors and category lists were shared with 2 expert scholars. Following the expert views, a discussion was conducted on unrelated metaphors and study metaphors and categories were finalized. As a result 13 different conceptual categories were obtained on the concept of refugees. These were; *Necessity, Uncertainty, Statelessness, Despair, Struggle, Limitations, Freedom, Variability, Belongingness, Cooperation, Disarray, Problem, and Diversity.*

Keywords: Refugee, metaphor, social studies, category.

¹ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, esendurmus@firat.edu.tr

² Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, kaoti_23@hotmail.com

GİRİŞ

Göç; kişi ve grupların yer değiştirme hareketidir. Göçler ister gönüllük isterse zorunluluk esasına dayansın sonuç olarak yaşadığı ikamet ettiği mekândan ayrılma hareketi olarak tanımlanır. Kişi ve grupların alışlagelmiş mekânlarını terk edip yeni mekânlara alışma süreci farklı etnik yapı ve kültürlerle bir arada yaşama ve uyum sağlama çabaları göç olgusunun birçok bilim dalının konusu olmasına ve farklı yönleriyle ele alınmasına yol açmıştır. Göç nüfusun geçici veya sürekli olarak yer değiştirmesidir. Göçler hızlı nüfus artışının doğal bir sonucudur. Bir bölgedeki nüfusun artmasında veya azalmasında göçlerin büyük etkisi vardır.

İlk insandan bu yana değişmeyen olgulardan bir tanesi, kuşkusuz göçtür. İnsanlar, tarihin akışı içerisinde gerek bireysel anlamda ve gerekse kitlesel olarak bir yerlerden bir yerlere çeşitli nedenlere bağlı olarak hareket etmişler ve bu hareketlilikten kaynaklanan çeşitli sonuçlarla karşı karşıya kalmışlardır (Taşçı, 2009, s.178). Anadolu coğrafyasının yaklaşık 10.000 yıllık yerleşme sürecinde çok farklı ve nitelikte göç süreçleri yaşamıştır. Sürekli olarak çevresindeki bölgelerden doğal ve beşeri süreçlerden kaynaklanan göçlere sahne olmuştur.

Genellikle, insanlar yaşamlarını doğdukları yerlerde devam ettirmek isterler. Fakat bu durum herkes için geçerli değildir. Farklı sebeplerden dolayı, insanlar bazen gerek kendi ülkeleri içerisinde gerekse ülkeler arasında yer değiştirmektedirler. Bu yer değiştirme gönüllü olabildiği gibi zorunlu sebeplerden de kaynaklanabilmektedir. Yer değiştirme işlemi gönüllü olduğu takdirde göç, zorunlu bir sebepten kaynaklandığı takdirde iltica etmek olarak adlandırılmaktadır. İltica eden kişiye ise mülteci denmektedir. (Türkoğlu, 2011, s.102) Konu ile ilgili kavramların net bir şekilde ayırt edilebilmesi için önce bu kavramları biraz açmak gerekir.

Göç; birey, grup veya ulusların çeşitli zorunluluklar nedeniyle yeni bir fiziki ve kültürel ortama yerleşmeleri olarak tanımlanabilir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse göç; bireylerin gelecek yaşantılarının, ya bir bölümünü ya da tamamını geçirmek üzere bir yerleşim biriminden başka bir yerleşim alanına yerleşmek amacıyla yapmış oldukları coğrafi nitelikli yer değiştirme ve yeni bir sosyo-kültürel çevreye girme süreci olarak tanımlanabilir (Kolukırk, 2006, s.1)

Mülteci; “ırkı, dini, milliyeti belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için, vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkudan dolayı dönmek istemeyen yabancı” şeklinde tanımlanmaktadır.

Afrika Birliği Ülkesi Sözleşmesi’nde ise mülteci tanımı için 1951 Sözleşmesindeki nedenlere ek olarak; dış saldırılar, işgal, yabancı egemenliği ya da ülkelerin bir kısmında veya tamamında görülen kamu düzenini ciddi şekilde bozan olaylar nedeniyle ülkeyi terk etmeye zorlanan kişiler de eklenerek mülteci tanımının kapsamı genişletilmiştir (Buz, 2004, s.12).

1970 ve 1980’li yıllarda Orta Amerika’daki şiddet ve insan hakları ihlalleri üzerine 1984 yılında kabul edilen Cartagena Bildirgesi ile mülteci tanımı yeniden yapılmıştır. Buna göre “mülteci, yaygın şiddet, dış saldırı, iç çatışmalar, yaygın insan hakları ihlalleri ya da kamu düzenini ciddi olarak bozan diğer durumlardan dolayı yaşamları, güvenlikleri ya da özgürlükleri tehdit altında olduğu için ülkelerinden kaçan kişilerdir” (Buz, 2004, s.12-13).

Birbiri ile en çok karıştırılan iki kavram ise mülteci ve sığınmacı kavramlarıdır. Mülteci ile sığınmacı kavramları farklı anlamlara gelmektedir. Mülteci, sığınma başvurusu olumlu sonuçlanan ve o ülkede mülteci olarak kalmasına izin verilen, dolayısıyla birtakım hakları elde etmiş olan kimseleri ifade etmektedir. Mültecilik hukuksal bir statüyü, sığınmacılık ise daha çok fiili bir durumu ifade eder. Mültecilerin aksine sığınmacılar bu haklardan mahrum olanları ifade etmektedir. Bu tanımda ifade edilen nedenlerle ülkesini terk edip başka bir ülkenin korumasını talep eden bir kişi, ileri sürdüğü iddialar doğrulanıncaya kadar sığınmacı, iddiaların doğrulanması sonucunda ise mülteci statüsüne geçmektedir. Türkiye’de yasal mevzuat açısından bakıldığında Avrupa dışındaki ülkelerden gelenler mülteci olarak kabul edilmemektedir. Şu anda Suriye’den gelen insanlara başka bir ülkeye gitmek

üzere “geçici koruma” verildiğinden aslında onlar ne mülteci ne de sığınmacı olarak adlandırılabilir (Yaşar, 2014, s.8) Tunç İse (2015, s.32) Mülteci (refugee) kavramını; başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve bu talebi o ülke tarafından “kabul” edilen kişi olarak tanımlarken; sığınmacı kavramını ise “bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişi olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte gördükleri zulüm ve baskı sebebiyle topraklarından kaçan mültecilere dair birçok tarihi kanıt bulunmaktadır. İnsanlık tarihine ait en eski referanslarda, Hititler, Antik Yunanlılar, Babiller ve Asurlular gibi dönemin en büyük devletlerinin geliştiği çağlarda, yine 3.500 yıl önce yazılmış metinlerde mültecilerle ilgili bilgilere rastlanmaktadır. En eski verilerden biri olarak Tevrat’ta Yahudiler’in Mısır’dan çıkışlarıyla başlayan mücadelelerinde hem kendileriyle ilgili hem de başkalarına yaşattıkları birçok sürgün hikâyesinden bahsedilir. Ayrıca Kur’an’da Müslümanların Mekke’den Medine’ye yaptıkları zorunlu göçle, Ensar ile Muhacirler arasındaki paylaşmaya dair ilişkilerden övgüyle, sonrasında da onların Mekke’ye geri dönüşleriyle ilgili yaşananlardan bahsedilir. (Yaşar, 2014, s.8)

Sığınmacı ve mültecilere yönelik muamele standartları konusunda günümüz dünyası yüz kızartıcı bir karneye sahiptir (Tok ve Korkut, 2010, s.2). Mülteciler kendi istemleri dışında gelişen sebeplerle ülkelerini terk etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu insanlar; sorunlu oldukları için, ülkede yaşanan gelişmelere, değişimlere ayak uyduramadıkları için ülkelerini terk etmektedirler. Genelde, ülkesini terk etmek zorunda kalan bu kişiler ekonomik durumu iyi olmayan kimselerdir. Dolayısıyla gittikleri ülkelerde de sorunlar çıkarmaktadırlar. Bu sebeple ülkedeki barış ve istikrar ortamının bozulmasına neden olmaktadır. Bu durum ülkelerin güvenliği için sorun teşkil etmektedir (Türkoğlu, 2011, s.102). Kendilerinin kontrolleri dışında gerçekleşen olayların kurbanları olarak mülteciler, zorla yerinden edilen toplulukların önemli oranını teşkil eder (Tok ve Korkut, 2010, s.2).

Zulüm ve baskı nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan, geldikleri ya da vardıkları yerde insan hakları ihlalleriyle karşılaşan kişilerin, ulusal ve uluslararası seviyede korunması, ahlaki olduğu kadar hukuki de bir zorunluluktur (Ergüven ve Özturanlı, 2013, s.1010).

Türkiye, sığınmacılık ve mültecilik alanında, uygulamalar ve yaklaşımlar açısından dünyadaki istisnai ülkelerdendir. Türkiye, yukarıdaki mülteci tanımına esas teşkil eden Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1951 Cenevre Protokolüne taraf olmuştur (Kara ve Korkut, 2010, s.155)

Göçlerin sebep ve sonuçları, ülkelerin kültürel, ekonomik ve sosyal yapıları üzerindeki etkileri, göçmenleri entegrasyon süreçleri ve yaşadıkları güçlükler her alandan sosyal bilimcinin ilgi ile incelediği konular olmuştur. *Göçmenlerin* iki farklı toplumun buluşma (veya ayrışma) noktasında yer alıyor olması ve iki yönlü etkilenmeye açık olmaları, onları oldukça ilginç kılmaktadır. Farklı olanların sınırında veya marjinde yer almak o kadar kolay bir iş değildir. (Kaya, 2008, s.150)

Dünya genelindeki göçmen kitlelerinin en büyük kısmını ekonomik amaçlı göçmenler; ikinci sırada sığınmacılar, mülteciler ve ülke içerisinde yerinden edilmiş kişiler oluşturmaktadır. BM verilerine göre 2015 yılında dünya genelindeki sığınmacı, mülteci ve ülke içi yerinden edilmiş kişilerin sayısı 60 milyonu aşmış durumdadır (Deniz ve Yıldız, 2016, s.65).

Kavramları algımlarken çoğu zaman başka bir kavramla olan ortak yönleri akıllara getirilir. Bir kavramın yeni öğrenilen başka bir özelliği çoğu zaman çok iyi bilinen başka durumların özellikleriyle eşleştirilir ya da zihinlerde benzetmeler oluşturulur. Bu sebeptendir ki; metaforlar anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması olarak formal ve informal öğrenmelerde karşımıza çıkmaktadır (Geçit, Gençer, 2011, s.2).

Metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff, Johnson, 2005, s.27). Metaforlar, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgilerle benzerliklerini bularak ilişkiler kurulmasını sağlar ve böylece, yeni bilginin somut olarak açıklanmasına yardım ederler (Senemoğlu, 2011, s. 564).

Eğitimin somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene ilkelerine dayanarak, öğrenilmesi güç olan kavram ve konuların verilmesinde metaforlardan yararlanmanın öğrenmeyi kolaylaştırması beklenir. Sonuçta öğrencilerin kavram, olgu ya da olayları karşılaştırma, örnekleme,

ilişkilendirme, görselleştirme ve yorumlama süreçlerinden yararlanarak karmaşık tanımları öğrenme, birbirleriyle etkileşimlerini fark etme ve öğrenilenleri zihinde organize etmeleri sağlanır (Yazıcı, 2013, s.813).

Sosyal bilgiler dersinin en nihai amacı yaşanan toplum için etkili, bilinçli ve üreten bireyler yetiştirmektir. Bu durum ancak hem içinde yaşadığı topluma hem de tüm insanlığa ilgi duyan bireylerin varlığıyla mümkün olabilir. Toplum kaygısının ön planda olduğu, mesuliyet bilincinin geliştiği, üretim faaliyetlerinin zirve yaptığı, ahlaki değerlerin önemsendiği, ben duygusu yerine biz duygusunun kutsandığı, kısacası kalplerin toplu attığı bir toplum anlayışı yaşamın kendisi olan sosyal bilgiler dersinin vazgeçilmez prensibidir. Bu prensipler ise ancak bu şura sahip eğitimcilerin, öğretmenlerin programlarında kendilerine uygulanma ve yaşatılma şansı bulabilirler. Bu yüzden tüm eğitimcilerin bilhassa bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan geleceğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu şurda olması arzu edilen bir durumdur. Dolayısıyla geleceğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu şurda olmaları, ülkemiz ve dünyada yaşanan çeşitli önemli meselelere ilgi duymaları ve bunları ciddi şekilde sorgulamaları olması gereken nihai hedeftir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mülteci” kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mülteci” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?

Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından ortaya konan metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “mülteci” kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma olgu bilim desenine (phenomenology) uygun olarak yapılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenimine devam eden 1,2,3 ve 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tüm sınıf düzeylerinde, içinde yer aldığımız yıl (2015) itibarıyla gerek Türkiye’de gerek Avrupa ülkelerinde mültecilerle ilgili yaşanan sorunlardan dolayı öğretmen adaylarının “mülteci” kavramına ilişkin bir algılarının olduğu varsayılmıştır. Araştırmaya 95 kadın, 55 erkek olmak üzere toplam 150 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılmalarında gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarına “Mülteci”.....ya / ye benzer; Çünkü.....” biçiminde bir cümlede yer aldığı yarım bırakılmış bir form verilerek, görüşlerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca araştırmanın başlangıcında her sınıf seviyesindeki öğrencilere yaklaşık 10 dakikalık bir süre boyunca metafor hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öğretmen adayları eksik bırakılmış bu formları 15-20 dakika içinde doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümlenmesi yazılan ve söylenenin, hazırlanan açıklayıcı yönergeye göre ne kadar sıklıkla söylendiğinin bulunmasıdır. İçerik çözümlenmesi, sayılamayanların nicelleştirilmesidir (Aziz, 2011, s.131).

Araştırmanın başlangıcında toplam 200 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Verilerin çözümlenme işi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinin ilk basamağında her bir öğretmen adayının kağıdı tek tek iki alan uzmanı ve araştırmacı tarafından okunmuştur. Okuma işlemi sonucunda bazı öğrencilerin formları dikkate alınmamıştır. Bunun gerekçeleri şöyle sıralanabilir.

6. Bazı öğrencilerin “mülteci” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforu belirttikleri fakat açıklama kısmına benzetme yönüne, orijinal, özgün anlam katacak bir açıklama yazmadıkları görülmüştür.

7. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının konu ile ilgili herhangi bir metafor üretmedikleri sadece tanım (mülteci) yaptıkları görülmüştür.

8. Araştırmaya katılan birkaç öğretmen adayının ise ürettikleri metafor ve açıklamasının, insan onuruna yakışmayacak bir şekilde ifade edildiği görülmüş ve bu yüzden araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Örneğin, katılımcılardan biri (ÖA-E) “mülteciyi” sokak köpeğine benzetmiş ve benzetme yönünü açıklarken de “Mülteciler bir parça ekmek için dövülmeyi bile göze alan asalaklardır” ifadesini kullanmıştır.

9. Kavramla ilgisi olmayan metaforların ve açıklamaların yazılması. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA-E), “mülteci” kavramını “Ahir Zaman Müslümanları” na benzetmiş; gerekçe olarak da ne kadar bilgisiz ve cahil olduklarını yazmıştır.

10. Bir grup öğretmen adayının ise sorulan kavramla ilgili açıklama kısmına ya hiçbir şey yazmadıkları ya da gereksiz uzun cümlelerle konudan uzaklaştıkları görülmüştür.

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı 50 öğretmen adayının kağıdı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak çalışma 150 öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür. Çalışma sonunda öğretmen adayları tarafından ortaya çıkarılan 62 farklı metafor, benzetme yönlerinden hareket edilerek, içerik analiz tekniği kullanılarak tasnif edilmiştir. Konu olarak birbirine benzeyen metaforlar aynı başlıklar altında toplanarak kategoriler oluşturulmuş ve bunlar frekans değerleriyle birlikte tablolara dönüştürülmüştür. Elde edilen kategoriler, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, metaforların içerisinde yer aldıkları kategori gruplarını temsil edip etmediğini belirlemek için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Süreç sonunda açıklaması, bulunduğu gruba uymayan metaforlar kategori dışı bırakılmıştır.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mülteci Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

No	Kategori	Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
1	Zorunluluk	19	9	28
2	Belirsizlik	20	8	28
3	Vatansız Olma	20	10	30
4	Çaresizlik	10	10	20
5	Mücadele	6	3	9
6	Kısıtlı Olma	7	-	7
7	Özgürlük	3	4	7
8	Değişkenlik	2	3	5
9	Ait Olma	2	2	4
10	Yardımlaşma	1	2	3
11	Dağınık Olma	1	2	3
12	Çeşitlilik	3	-	3
13	Sorun	1	2	3
		95	55	150

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilere ve bu doğrultuda yapılan kategorik gruplamalar ile yapılan yorumlara yer verilmiştir. Yorumların yapılmasında metaforlar ve gerekçeleri dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mülteci” kavramına ilişkin olarak toplam **62** metafor oluşturduğu ve bunların **13** ayrı kategoride birleştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu kategoriler oluşturulma sırasına göre: *Zorunluluk, Belirsizlik, Vatansız Olma, Çaresizlik, Mücadele, Kısıtlı Olma, Özgürlük, Değişkenlik, Ait Olma, Yardımlaşma, Dağınık Olma, Sorun, Çeşitlilik* şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmaya katılanların kodlanmasında ilk iki harf (ÖA) öğretmen adayını, son harf ise (E-K) katılımcının cinsiyetini ifade etmektedir.

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mülteci Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Tablo 2’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar en çok tekrar edilme sıklığına göre sırayla verilmiştir.

Metafor Adı	f	Metafor Adı	f
Kuş	36	Çay	1
Öksüz	16	Ölüm	1
Yaprak	10	Çöl Kaplanı	1
Solmuş Çiçek	6	Koyun	1
Çocuk	4	Hz. Yusuf	1
Misafir	4	Gece	1
Mahkûm	4	Ceylan	1
Kaptansız Gemi	3	Aylan Bebek	1
Ağaç	3	Avcıdan Kaçan Hayvan	1
Mecburiyet	2	Kardelen	1
Fok balığı	2	Kelebek	1
Bedevi	2	Tuzsuz Yemek	1
Balık	2	Sporcu	1
Bebek	2	Üniversite Öğrencisi	1
Denize Düşen İnsan	2	Kukla	1
Gökkuşluğu	2	Türk	1
Üvey Evlat	2	Yunus	1
Köle	2	Elazığ İklimi	1
Düşünce	1	Kaynana	1
Kareta Kareta	1	İlkel Kabile	1
Hz. Adem	1	Dış Kapının Mandalı	1
Su	1	Ocaksız Ev	1
Orman Yangınından Kaçan Hayvan	1	Dostluk	1
Kız	1	Hicret Eden Müslüman	1
Dalga	1	Polen	1
Kıracı	1	Cam Parçası	1
Akarsu	1	Sürü	1
Araba	1	Kar Kütlesi	1
Karanlık	1	Diken	1
Rüzgar	1	Meyve	1
İflas Etmiş İşadamı	1		
Değersiz Eşya	1	Toplam	62

1. Zorunluluk Kategorisi

Tablo 3: Zorunluluk kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 3:Zorunluluk Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kuş	20	Göç etme bakımından	ZORUNLULUK
2	Mecburiyet	2	Alternatif olmadığı için	
3	Yaprak	1	Güçsüz olma	
4	Düşünce	1	Yaşam kaynağı olma	
5	Karettakarett	1	Mecbur olma	
6	Hz. Adem	1	Cennetten Kovulma	
7	Su	1	Hareket etme alanı	
8	Orman yangınından kaçan hayvan	1	Hayatta kalmak için	

Tablo 3, incelendiğinde Zorunluluk kategorisi içerisinde toplam 8 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en çok tekrar edilen ise *“Kuş”*(f=20) metaforudur. Bir öğretmen adayı konu ile ilgili algısını (ÖA-K) *“Mülteciler göçmen kuşlar gibidir; bazı zorunluluklar nedeniyle ülkelerini, yuvalarını terk etmek zorunda kalır ve huzuru bulabilecekleri başka yerlere göç ederler.”* şeklinde ifade ederek durumla ilgili sıkıntıyı ortaya koymuştur.

Mülteci kavramını, *“Mecburiyet”* ifadesiyle ortaya koyan diğer bir öğretmen adayı ise (ÖA-K) *“Yaşam şekilleri hayat şartlarına göre belirlenir. İnsanlar bazen, şartlar gereği istemedikleri yerlerde istemedikleri hayatları yaşamak zorunda kalabilirler.”* şeklinde ifade etmiştir.

Mülteci algısını *“Yaprak”* metaforuyla anlatmaya çalışan bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA-K) durumu açıklarken *“Nasıl ki yaprak kendi iradesi dışında büyük bir güçle karşılaşır onunla mücadele edemeyip, rüzgarın götürdüğü yere gidiyor, mültecilerde ülkelerinde yaşanan iç savaşa müdahale edemeyip bu iç savaşın olumsuz etkisinden kaynaklı olarak ülkelerinden yerlerinden koparılıp başka yerlere göç etmek zorunda kalıyor”* şeklinde ifadelerle konu ile ilgili çaresizlik olgusuna vurgu yapmıştır.

Bu kategoride ifade edilen bir diğer metafor ise *“Düşünce”* metaforudur. Bir öğretmen adayı (ÖA-K) konu ile algısını *“Hiç kimse ailesi, sevdikleri ve bu insanlarla ilgili olan duygu ve düşüncelerinden bağımsız yaşayamaz. Bu insanlarla ilgili sahip olunan duygu ve düşünceler onları yeni hayatlara sürükler”* şeklinde ortaya koymuştur.

Bu kategoride ortaya çıkan diğer bir metafor ise *“Karettakarett”* metaforudur. Durumla ilgili bir öğretmen adayı (ÖA-K) düşüncesini *“İnsanlar tarafından işgal edilen sahiller karettakarett’ların yaşam alanlarını sınırlar. Bu sebepten dolayı yeni yaşam alanı seçmek zorunda kalırlar”* ifadeleriyle belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bir diğeri (ÖA-E) mülteci kavramıyla ilgili algısını *“Hz. Adem”* metaforuyla ortaya koymuştur. Benzetme yönünü ise *“Cennetten kovulan Hz. Adem’in asıl vatanı, onun cennetidir”* cümlesiyle belirtmiştir.

Mülteciyi *“Su”* ya benzeten bir diğer öğretmen adayı (ÖA-K) durumu açıklamak için *“Su önüne set çekildi mi kendisine en yakın yöne doğru akmaya başlar. Tıpkı Suriyelilerin iç savaş çıktıktan sonra ilk önce Türkiye sığındıkları gibi”* şeklinde cümleler kullanarak konu ile ilgili düşüncelerini somutlaştırarak mültecilerin zorunlu olarak bazı eylemleri yaptıklarına dikkat çekmek istemiştir.

Bu kategoride ifade edilen son metafor *“Orman yangınından kaçan hayvan”* metaforudur. Bu konuya ilişkin olarak bir öğretmen adayı (ÖA-E) benzetme yönünü *“Mülteciler bazen varlıklarını sürdürebilmek için buldukları mekânı zorunlu olarak terk etmek zorunda kalabilirler. Anılarını ve geleceğini bir tarafa bırakıp sonu belli olmayan bölgelere doğru yol almak zorunda kalabilirler”* sözleriyle belirtmiştir.

2. Belirsizlik Kategorisi

Tablo 4: Belirsizlik kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 4: Belirsizlik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kuş	7	Sabit bir mekanda bulunmama	BELİRSİZLİK
2	Yaprak	7	Savrulma bakımından	
3	Kaptansız Gemiye	3	Hedefin belli olmaması	
4	Fok balığı	2	Bulunduğu gruptan ayrılma yönüyle	
5	Bedevi	2	Yeri yurdu olmama	
6	Kız	1	Bilinmeyen bir gelecek	
7	Dalga	1	Belirsizlik olması	
8	Kıracı	1	Belirli bir düzenin olmaması	
9	Akarsu	1	Sürekli hareket halinde olması	
10	Araba	1	Bir çok durumla karşılaşma ihtimali	
11	Karanlık	1	Bilinmeyen bir sona doğru yönelme	
12	Rüzgar	1	Sürprizlere açık olma	

Tablo 4, incelendiğinde Belirsizlik kategorisi içerisinde 12 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en çok tekrar edilenler *Kuş*, *Yaprak*, *Kaptansız Gemi*, *Fokbalığı* ve *Bedevi* şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride en fazla dile getirilen “*Kuş*” ($f=7$) metaforudur. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA-K) Mülteci kavramı ile ilgili algısını “*Yeri yurdu belli olmayan, dönem dönem yer değiştirmek zorunda kalan kuşların nasıl ki zorlukları ve dağılımlıkları varsa mülteciler de öyledir.*” şeklinde ifade etmektedir.

Bu kategoride en çok tekrar edilen diğer bir metafor “*Yaprak*” (7) metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) konu ile ilgili düşüncesini “*Nasıl ki bir yaprak düşünce rüzgarın yönüne doğru savruluyorsa bir mülteci de vatanın dağılmasıyla oradan oraya savrulur*” cümlesiyle ifade etmiştir.

Mülteci kavramıyla ilgili algısını “*Kaptansız Gemi*” metaforuyla anlatmaya çalışan üç öğretmen adayından biri (ÖA-K) düşüncesini “*Mülteci gideceği yeri bilemez, rüzgar nereye savurursa oraya gider. Kendi geleceklerini, ideallerini kendileri planlayamaz*” cümleleriyle ifade ederek mültecilerin bir bilinmeze doğru gittiklerini anlatmaya çalışmıştır.

Araştırmaya katılan bir diğer öğretmen adayı (ÖA-K) mülteci ile ilgili algısını “*Fokbalığı*” metaforuyla ortaya koyarak “*Mülteciler fok balıkları gibidir; buldukları gruptan ve vatanlarından ayrıldıkları zaman nereye gideceklerini ne yapacaklarını bilmezler ve derin bir yalnızlık yaşarlar*” ifadeleriyle düşüncesini netleştirmeye çalışmıştır.

Bu kategoride ortaya çıkan diğer bir metafor ise “*Bedevi*” metaforudur. Bu metafora ilişkin olarak bir öğretmen adayı (ÖA-K) “*Mülteci evsizdir, gidecek yeri yurdu yoktur, bir yere bağlı kalmak zorunda olup, ne yapacağını bilemez.*” şeklinde bir benzetmede bulunarak mülteci ile ilgili algısını ortaya koymuştur.

Yine bir diğer öğretmen adayı (ÖA-K) mülteci ile ilgili algısını “*Kız*” metaforu ile ortaya koymuş ve gerekçesini de “*Yeni evlenen bir kız yuvasından ayrılır. Mülteciler de akıllarında birçok soru işareti ile ülkelerini terk ederler. Gidecekleri ortamla ilgili tereddütleri vardır. Nasıl yeni evlenen bir kız kayınvaldesinin ve kayınpederinin yanında çekingen tavırlar sergiliyorsa, mültecilerde gittikleri bölgenin halkına karşı çekingen tavırlar sergileyerek, kendi iç kabuğuna çekilirler.*” şeklinde açıklayarak olayı farklı bir açıdan somutlaştırmaya çalışmıştır.

Mülteci ile ilgili algısını “*Dalga*” metaforuyla ortaya koyan bir öğretmen adayı (ÖA-K) benzetme yönünü “*Mültecilerin dalgalar gibi hangi yöne gideceği belli değildir.*” cümlesiyle özetlemiştir.

Çalışmaya katkı sunan diğer bir öğretmen adayı (ÖA-E) konu ile ilgili “*Kıracı*” metaforunu üretmiş ve benzetme yönünü de “*Mülteciler sabit bir mekanı olmayan; düzenleri ve hayatları harap olmuş, bozulmuş insanlardır*” şeklinde ifade etmiştir.

Mülteci kavramını “*Akarsu*” metaforuyla anlatmaya çalışan bir öğretmen adayı (ÖA-K) durumu açıklarken “*Çünkü akarsu devamlı hareket halindedir. Belli bir durgunluğa sahip değildir. Birçok yer gezer. Her gittiği yerden etkilenir ve gittiği yerleri etkiler. Mültecilerde öyledir bilinmezliğe doğru sürüklenirler*” biçiminde ifadeler kullanmıştır.

Bu kategoride ortaya çıkan bir diğer metafor ise “*Araba*”dır. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-E) benzetme yönünü “*Nasıl ki uzun bir yola çıktığımız zaman aracımızın yol boyunca çeşitli virajlarla, patikalarla, engebelerle ve düz yollarla karşılaşma ihtimali varsa ; Mültecilerin de çıktıkları bu yolda çeşitli sorun ve sıkıntılarla karşılaşma ihtimali söz konusudur.*” cümlesiyle ortaya koymuştur.

Mülteciyi “*Karanlık*”a benzeten bir öğretmen adayı ise (ÖA-K) durumu açıklamak için “*Mültecinin kaderi, çıktığı bu yolda akıbeti bilinmeyen ve görünmeyen bir yapıda olup sonu sabaha çıkmayan bir zaman dilimidir.*” biçiminde ifadeler kullanarak durumu netleştirmeye çalışmıştır.

Bu kategoride üretilen son metafor “*Rüzgar*” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-E) algısını “*Çünkü insanlar hayatlarına devam ederken hiç ummadığı bir anda kendilerini savaşın ortasında bulabilirler, tıpkı çölde aniden şiddetli bir rüzgarın ortaya çıktığı gibi. Bu durumda mülteciler buldukları coğrafyayı terk etmeye çalışarak sonu görünmeyen bir çöl ortasında bir vaha bulabilmek için bilinmezliğe doğru yol alırlar.*” ifadeleriyle belirtmiştir.

3.Vatansız olma Kategorisi:

Tablo 5: Vatansız Olma kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 5: Vatansız Olma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Öksüz	10	Yakını bulunmama	VATANSIZ OLMA
2	Solmuş Çiçek	6	Vatanını terk etme yönüyle	
3	Çocuk	4	Annesinden ayrılma	
4	Misafir	2	İhtiyaçlar açısından	
5	Ağaç	2	Kökünden koparılma	
6	Yaprak	1	Savrulma yönüyle	
7	Çay	1	Uygun şartlar açısından	
8	Balık	1	Ortam değiştirme	
9	İflas Etmiş İşadamı	1	Düzenini kaybetme	
10	Değersiz Eşya	1	Kabul görmeme	
11	Üvey Evlat	1	İmkanlar açısından	

Tablo 5 incelendiğinde Vatansız olma kategorisi içerisinde 11 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en çok tekrar edilenler *Öksüz*, *Solmuş Çiçek*, *Çocuk*, *Misafir* ve *Ağaç* şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride en fazla dile getirilen “*Öksüz*” (10) metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) durumla ilgili olarak “*Çünkü, kimsesiz çocukların kendilerini tamamen ait hissedecekleri, rahatlıkla ve özgürce yaşayabilecekleri evleri, yurtları ve aileleri yoktur. Mülteciler*

de aynen bu şekildedir. Sürekli olarak yaşayabilecekleri, kendilerini rahat ve özgür hissedebilecekleri yurtları yoktur. Sadece barınabilecekleri, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir ortam olmasını isterler.” açıklamasında bulunarak mültecilerin yaşadığı sıkıntılara dikkat çekmiştir.

Mülteciyi *“Solmuş Çiçek”* metaforuyla anlatan bir öğretmen adayı (ÖA-K) düşüncelerini *“çiçekler dallarında güzeldir ve çiçekler dallarında koparılınca bir süre sonra renkleri solar ve bir defterin arasında kurumaya mahkum olurlar. Mülteciler de böyledir. Vatanlarından bir gül gibi koparılan bu insanlar, türlü zorluklar karşısında yıpranırlar ve vatan hasretiyle başka bir yerde bir gül gibi kurumaya mahkum olurlar.”* cümleleriyle ifade ederek mülteci ile ilgili algısını somutlaştırmıştır.

Bu kategoride en çok tekrar edilen metaforlardan bir diğeri ise *“Çocuk”* metaforudur. Örneğin öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) konu ile ilgili olarak *“Ailesi olmadan bir çocuk tek başına nasıl yaşayamazsa, vatanından ayrı düşmüş bir mülteci de muhtemelen bir süre sonra ölür.”* açıklamasında bulunarak durumla ilgili karamsar bir tavır ortaya koymuştur.

Bu kategoride ortaya çıkan bir diğer metafor *“Misafir”* metaforudur. Konu ile ilgili bir öğretmen adayı algısını *“Çünkü, kendi yaşadıkları memleketlerden uzakta, birçok temel ihtiyaçtan yoksun bir şekilde umut yolculuğuna çıkmaktadırlar. Bundan dolayı nerede olurlarsa olsunlar sığınma ve barınma ihtiyacı baş göstermektedir.”* sözleriyle açıklamıştır.

Mülteciyi *“Ağaca”* benzeten bir öğretmen adayı ise olayı (ÖA-E) *“Çünkü bir ağaç toprak olmadan büyüyüp gelişemez; toprağı, vatani, devleti olmayan insan da köksüz kalır”* cümlesiyle ifade ederek zihnindeki mülteci algısını özetlemiştir.

Bir diğer öğretmen adayı (ÖA-K) mülteci kavramıyla ilgili *“Yaprak”* metaforunu üretmiştir. Konu ile ilgili algısını da *“Çünkü kimi zaman buldukları yerin iklimine göre, kimi zaman şartların gerektirdiği duruma göre bir yerden başka bir yere savrulup dururlar. Ülkelerinden çıktıkları için gittikleri hiçbir yer onlara güven vermez”* şeklinde ortaya koymuştur.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından (ÖA-K) bir diğeri ise mülteciyi *“Çay’a”* benzetmiş ve gerekçesini de *“Çünkü mülteciler, kendi topraklarından bir şekilde çıkmak zorunda kalmışlardır. Gittikleri yerlerde ne kadar kendileri gibi olabilirler ki! Bir çay bitkisinin yetişmesi için suyun bol olduğu bir iklime ihtiyaç vardır. Suyun çok az olduğu ya da hiç olmadığı bir yerde çay ne kadar yetişirse, mülteci de kendi topraklarından uzakta ancak o kadar insani şartlarda yaşamasına müsaade edilir. Herkes kendi vatan toprağında kaliteli bir insan olmak ister”* biçiminde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan bir öğretmen adayı (ÖA-E) mülteciyi *“Balık”* metaforuyla ifade ederek, konu ile ilgili algısını *“Sudan çıkmış bir balığın yaşaması ne kadar mümkünse, vatanını terk etmiş bir mültecinin yaşaması da ancak o kadar mümkündür”* sözleriyle gerekçelendirerek durumla ilgili olumsuz bir tablo çizmiştir.

Başka bir öğretmen adayı (ÖA-K) konu ile ilgili olarak *“İflas Etmiş İş Adamı”* metaforunu üretmiş ve olayı *“Çünkü mültecilerin kendi ülkelerinde kurulmuş düzenleri ve çeşitli şekillerde sağlanmış hayatları vardır. Fakat çeşitli sebeplerden (Savaş, afet vs.) dolayı bütün varlıklarını, evlerini, geride bırakıp, kaybedip başka bir yerde başka bir ülkede sıfırdan başlamak zorunda kalırlar. Gittikleri ülkede her şey geldikleri ülkeye göre çok zor gelecek ve yeniden bir iş kurlmaları oldukça zor olacaktır”* cümleleriyle durumu netleştirmeye çalışmıştır.

Mülteci algısını *“Değersiz Eşya”* metaforuyla somutlaştıran bir öğretmen adayı (ÖA-E) düşüncesini *“Mülteciler kendi vatanları haricinde hiçbir yerde kabul edilmeyen her zaman dışlanan, sözü dinlenmeyen, her zaman fazla görülen insanlardır. Bu insanlar kendi istekleri dışında vatanlarından çıktıkları için her zaman mutsuz, hayalleri kırık olarak yaşarlar”* şeklinde ifade etmiştir.

Bu kategoride üretilen son metafor *“Üvey Evlat”* metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) durumu *“Çünkü mülteciler kendi vatanından, milletinden istemediği halde ayrılmak zorunda kalırlar. Nasıl ki evlat alınan bir çocuk gerçek ailesinin yanında olmadığı için hiçbir zaman gerçek mutluluğu yakalaması söz konusu olamazsa, mültecinin de vatanından ayrı huzurlu olması mümkün değildir”* biçiminde açıklamıştır.

4.Çaresizlik Kategorisi:

Tablo 6: Çaresizlik kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 6: Çaresizlik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kuş	4	Zorluklarla karşı karşıya kalma	ÇARESİZLİK
2	Mahkûm	3	Mağdur Olma	
3	Öksüz	2	Hak ve özgürlükler açısından	
4	Bebek	2	Savunmasız olma	
5	Ölüm	1	Kaçınılmaz son	
6	Çöl Kapları	1	Yaşananları kabullenme	
7	Ağaç	1	Tutunacak bir dal olmaması yönüyle	
8	Koyun	1	Yönlendirilme	
9	Hz. Yusuf	1	Masumiyet	
10	Köle	1	Baskı altında olma	
11	Gece	1	Sessizlik	
12	Ceylan	1	Savunmasız olma	

Tablo 6 incelendiğinde Çaresizlik kategorisi içerisinde 12 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en çok tekrar edilenler *Kuş*, *Mahkum* ve *Öksüz* ve *Bebek* şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride en fazla dile getirilen “*Kuş*” (4) metaforudur. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA-E) konu ile ilgili algısını “*Çünkü vurulup da yaralanan kuş nasıl can çekişiyor ve uçamıyorsa mülteciye ülkesinden ayrılmış evini barkını bırakmıştır. Yaralı bir kuş gibi acı ve zorluklarla karşı karşıya kalmıştır*” şeklinde açıklamıştır.

Bu kategoride en sık tekrar edilen metaforlardan biri de “*Mahkum*” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) durumu “*Çünkü hiçbir suçları yokken sırf yaşayış tarzı ve inançları yüzünden dışlanmışlardır. Bu durum onları çok çaresiz ve kötü bir hayata sürükler*” ifadeleriyle ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından (ÖA-K) bir diğeri mülteciyi “*Öksüz*” metaforuna benzeterek, gerekçesini “*Çünkü, Mülteciler geçimini sağlamak ve zorluklardan kaçınmak, baskılardan kurtulmak için başka yerlere başka sığınaklara gitmek zorunda kalırlar. Tıpkı yüreklerinde bir aile özlemi ve memleket hasreti çeken öksüz çocuklar gibi*” biçiminde belirterek olaya duygusal bir boyut katmıştır.

Mülteciyi “*Bebek*” metaforuyla açıklamaya çalışan bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA-K) zihnindeki mülteci algısını “*Çünkü yaşanan olaylar karşısında savunmasız, korumasız ve çaresizdir*” cümlesiyle özetlemiştir.

Bu kategoride ifade edilen bir diğer metafor ise “*Ölüm*” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) konu ile ilgili düşüncesini “*Çünkü başka ülkelere giden mülteciler çoğu zaman bile bile ölüme gidiyorlar, kendilerini bekleyen sonu bilmeden*” cümlesiyle açıklamış ve olayla ilgili karamsar bir algı oluşturduğunu göstermiştir.

Öğretmen adaylarından bir diğeri (ÖA-K) mülteci kavramını “*Çöl Kapları*” metaforuyla açıklamış ve gerekçe olarak da “*Mülteci zorluklarla, imkânsızlıklarla çoğu zaman elden bir şey gelmeden karşı karşıya kalmaktadır. Oysaki gerçek mülteci bu tür durumlarda gerçek bir çöl kapları gibi dirayet ve gayret göstermektedir*” ifadelerini kullanmıştır.

Yine başka bir öğretmen adayı (ÖA-E) bu kategoride mülteci kavramı için “*Ağaç*” metaforunu üretmiştir. Düşüncelerini ise “*Çünkü mültecinin tutunacak hiçbir dalı yoktur*” cümlesiyle gerekçelendirmiştir.

Mülteciyi “*Koyuna*” benzeten bir diğer öğretmen adayı (ÖA-E) konu ile ilgili düşüncesini “*Mülteci çaresizdir, zor durumda kaldı mı ne yapacağını bilemez. Vatanından, milletinden, yaşantısından, aile ortamından, huzurdan mahrum bırakılmış insanlardır. Bir uçurumun kenarına gelip çaresizce kurtarılmayı bekleyen, hani karşıda birini görüp ona gel diyen insanlardır*” ifadeleriyle pekiştirmiştir.

Bu kategoride üretilen ilginç metaforlardan biri “*Hz. Yusuf*” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) bu benzetmeyle ilgili olarak “*Çünkü mülteciler, Hz. Yusuf’un kardeşleri tarafından bir kuyuya terk edilmesi gibi kendi kaderlerine terk edilmiş masum insanlardır*” cümlesini kullanarak, mültecilerin masumiyetine yönelik bir algı oluşturmuştur.

Bir diğer öğretmen adayı (ÖA-E) Mülteciyi “*Köle*” metaforuyla açıklamış, görüşlerinin gerekçesini ise “*Çünkü günümüz sömürgeci devletleri kendilerine sığınan sığınmacıları baskı altında tutarak köle gibi çalıştırmaktadır. Mülteciler sığındıkları ülkenin amaçlarına hizmet ederek onların istedikleri gibi hareket etmek zorundadırlar*” biçiminde ifade ederek mülteci kavramına ilişkin olumsuz bir algı oluşturmuştur.

Bu kategoride üretilen başka bir metafor “*Gece*” metaforudur. Öğretmen adaylarından bir diğeri (ÖA-K) durumla ilgili olarak “*Çünkü onların gözlerinde o karanlığın ve sessizliğin buğusu vardır. Umutları tükenmiş ve tükenen bu umutlar onları sessizleştirmiş ve gözlerindeki ışığı karartmıştır*” ifadelerini kullanarak mültecilerin çaresizlik boyutuna ilişkin zihinlerde bir resmin oluşmasına katkı sağlamıştır.

Bu kategoride üretilen son metafor “*Ceylan*”dır. Bir öğretmen adayı (ÖA-K) mülteci ile ilgili algısını “*Ceylan yaşamını tehdit eden aslan, kurt gibi yabani hayvanlardan kaçıp kendini güvenli hissettiği yere göçer. Ceylan zayıf ve güçsüz hayvandır, tehlikeye karşı kendine savunacak çok fazla bir gücü yoktur. Bu yüzden ya başka bir yere göç ettirilmeye mecbur bırakılır ya da ölür. İşte mülteci böyledir. Yaşamak için fazla bir seçeneği yoktur*” şeklinde ifade ederek duruma yönelik olumsuz ve karamsar bir düşünce oluşmasına neden olmuştur.

5.Mücadele Kategorisi:

Tablo 7: Mücadele kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 7: Mücadele Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kuş	3	Yaşamın sürdürme	MÜCADELE
2	Denize Düşen İnsan	2	Şartlarla mücadele	
3	Öksüz	1	Umut açısından	
4	Aylan Bebek	1	Kader benzerliği	
5	Avcıdan kaçan hayvan	1	Varlığını koruma	
6	Kardelen	1	Zor şartlara direnme	

Tablo 7, incelendiğinde Mücadele kategorisi içerisinde 6 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en çok tekrar edilenler *Kuş ve Denize Düşen İnsan* şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride en fazla dile getirilen “*Kuş*” (3) metaforudur. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA-K) konu ile ilgili düşüncesini “*Çünkü kuşlar soğuktan, mülteciler ise savaştan kaçıyor. Her ikisi de yaşam mücadelesi veriyor. Sığınacakları sıcak bir ülke, kıta arıyor her ikisi de*” cümleleriyle açıklayarak algısını somutlaştırmıştır.

En çok tekrar edilen bir diğer metafor ise “*Denize Düşen İnsan*” metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-E) konu ile ilgili düşüncesini “*Yüzmeyi bilmeyen bir insanın denize düştüğü zaman verdiği*

mücadele ile topraklarından uzak, evinden ayrı düşmüş bir insanın gösterdiği mücadele aynıdır.” cümlesiyle perçinleyerek; mültecilerin ne kadar zor şartlarda yaşam mücadelesi verdiğine dikkat çekmiştir.

Mülteciyi “*Öksüze*” benzeten bir diğer öğretmen adayı (ÖA-K) gerekçe ile ilgili olarak “*Çünkü mülteciler, her şeye rağmen umutlarını kaybetmiyorlar ve hayata tutunmaya çalışıyorlar*” ifadelerini sarf ederek mültecilerin yaşama tutunmak için gösterdikleri mücadeleyi destekleyen bir tutum sergilemiştir.

Başka bir öğretmen adayı (ÖA-K) mülteciyi “*Aylan Bebek*” benzetmesiyle açıklayarak, durumla ilgili algısını “*Mülteci umutsuzluklar ve yoksulluktan kaçarak, umuda çıkılan bu yolda umutsuzca denizde boğulmaktır. Mülteci demek utançların en büyüğü olan ‘insanlığın’ kıyıya vurmasıdır*” biçiminde ifade ederek, yeryüzünde bulunan tüm insanlara sorumluluk yükleyen bir mesaj sunmuştur.

Bu kategoride yer alan diğer bir metafor “*Avcıdan Kaçan Hayvan*” metaforudur. Bir öğretmen adayı (ÖA-E) konuyu “*Mülteci çeşitli sebeplerden dolayı (Savaş açlık, karışıklık..) yaşamak için başka diyarlara giden insanlardır. Tıpkı yaşamına kast etmeye niyetlenmiş avcının elinden kaçan bir hayvan gibi*” sözleriyle açıklamış ve insan onuruna pek yakışmayan bir durumla karşı karşıya olduğumuzu bize göstermeye çalışmıştır.

Bu kategoride yer alan son metafor ise “*Kardelen*” metaforudur” Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) mülteci ile ilgili algısını açıklarken “*Çünkü bütün şartlara rağmen hayata tutunmaya çalışırlar. Zorluklara karşı direnirler. En güçlü çiçek kardelenlerdir. Basit bir şey karşısında yıkılıp yok olmazlar. Hayatlarını devam ettirmek için mücadele etmekten vazgeçmezler. Direnirken bütün zorlukları, tehlikeleri göze alırlar. Mülteciler de tıpkı kardelenler gibi yaşama umudunu kaybetmeyen, bütün zorlukların üstesinden geleceklerine inanan insanlardır*” ifadelerini kullanarak mültecilerin yaşama bağlanmasını cesaretlendiren bir tutum sergilemiştir.

6.Kısıtlı olma Kategorisi:

Tablo 8: Kısıtlı Olma kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 8: Kısıtlı Olma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kelebek	1	Yaşamın kısa olması	KISITLI OLMA
2	Öksüz	1	Bir çok şeyden mahrum olma	
3	Köle	1	Hak ve özgürlüklerin sınırlı olması	
4	Üvey Evlat	1	Ait olma açısından	
5	Tuzsuz Yemek	1	Bazı yönlerden eksik olma	
6	Sporcu	1	Yaşamsal ihtiyaçların yetersizliği	
7	Üniversite Öğrencisi	1	Yaşamsal ihtiyaçların yetersizliği	

Tablo 8, incelendiğinde Kısıtlı olma kategorisi içerisinde 7 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride yer alan tüm metaforlar bir kez tekrar edilerek aynı sıklıkta vurgulanmıştır. Bu grupta üretilen ilk metafor “*Kelebek*” metaforudur. Bir öğretmen adayı (ÖA-K) bu metafora gerekçe olarak şu ifadeleri “*Çünkü mülteciler kendi yaşadıkları ülkelerden olumsuz şartlar karşısında göç etmek zorunda bırakılıyorlar. Ve gitmek zorunda kaldıkları ülkeler tarafından dışlandıkları için öyle ya da böyle başka çıkış yolları aramaya başlıyorlar ve sonucunda ölüme kadar uzanan bir yola girmiş olabiliyorlar. Hayatları bazen bir kelebeğin ömrü kadar kısa olabiliyor*” kullanarak mültecilerin sıkıntılarına dikkat çekiyor.

Öğretmen adaylarından bir diğeri (ÖA-K) mülteci ile ilgili algısını “*Öksüz*” metaforuyla açıklarken “*Mülteci, annesinden ya da ailesinden ayrılmış; kimsesizler yurdunda kalmış daha çok küçük, savunmasız, hiçbir şeye sahip olmayan bir çocuğa benzer. Çünkü herkese karşı yabancı, herkese uzak ve hak sahibi olmayan, bilinmeyen insanlardır*” ifadelerini düşüncelerine gerekçe olarak göstermiştir.

Mülteciyi, “*Köleye*” benzeten bir öğretmen adayı (ÖA-K) durumu “*Çünkü mülteciler kendi ülkelerinden kaçıp başka ülkelere sığınıyorlar. Kendi ülkelerinde sahip oldukları hak ve özgürlüklere kaçtıkları, sığındıkları ülkede sahip değiller*” şeklinde açıklamıştır.

Bu kategoride yer alan bir diğer metafor “*Üvey Evlat*” metaforudur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) düşüncelerini “*Mülteci durumunda olan kişiler vatanlarından ve kültürlerinden kopuk oldukları için, gittikleri yeni yerlerde sorun yaşamakta ve kendilerini oraya ait hissetmemekle birlikte öz annesi olmayan bir çocuk gibi birçok konuda kendisini eksik ve yarım hissetmektedirler*” biçiminde ifade ederek olayın vahametine vurgu yapmıştır.

Mülteciyi, “*Tuzsuz Yemek*” metaforuyla açıklamaya çalışan bir öğretmen adayı (ÖA-K) konu ile ilgili düşüncelerini “*Tuzu olmayan yemeğin tadı olmayacağı gibi vatani olmayan mültecinin de bir çok imkanlardan mahrum olacağı ve her zaman bir yanının eksik kalacağı aşıkardır*” cümlesiyle özetlemiştir.

Araştırmaya katılan bir diğer öğretmen adayı (ÖA-K) ise mülteci kavramı ile ilgili olarak “*Sporcu*” metaforunu üretmiştir. Benzetme yönünü açıklamak için ise “*Çünkü sporcular da bir çok sebepten ötürü başka şehir ve ülkelere gider ve gittikleri zaman gittikleri ülkelerde tıpkı mülteciler gibi barınma yiyecek vb. konularda sıkıntı çekerler*” ifadelerini kullanarak durumu netleştirmek istemiştir.

Bu kategoride üretilen son metafor “*Üniversite Öğrencisi*” metaforudur. Bu metaforu üreten öğretmen adayı (ÖA-K) benzetme yönü ile ilgili olarak “*Mülteciler, Üniversite öğrencileri gibi anne yemeğine hasret kalmış bir vaziyette olup gittikleri yerlerde barınma ve yiyecek sıkıntısı çeken insanlardır*” şeklinde bir açıklamada bulunarak konuyu somutlaştırmıştır.

7.Özgürlük Kategorisi:

Tablo 9: Özgürlük kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 9: Özgürlük Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kuş	2	Özgür olmama yönüyle	ÖZGÜRLÜK
2	Kukla	1	Başka güçler tarafından yönetilme	
3	Türk	1	Bağımsızlığını yaşayamama	
4	Yunus	1	Bağımsızlık uğruna ölümü göze alma	
5	Mahkum	1	Hakların kısıtlı olması	
6	Yaprak	1	Bir çok yöne savrulma açısından	

Tablo 9, incelendiğinde Özgürlük kategorisi içerisinde 6 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride en çok tekrar edilen “*Kuş*” (2) metaforudur. Bu grupta üretilen ilk metafor olan “*Kuş*” metaforunu bir öğretmen adayı (ÖA-K) şu şekilde açıklamıştır. “*Atasözünde de belirtildiği gibi “Bülbülü altın kafese koymuşlar yine de ille vatanım, demiş. Kişi ancak kendi vatanında mutlu ve huzurlu olur. Kişi vatanı dışında bir yerde çok rahat ve huzur içinde yaşasa bile yine vatan özlemini çeker”*”

Başka bir öğretmen adayı (ÖA-E) mülteci kavramı ile ilgili olarak “*Kukla*” metaforunu üretmiş ve gerekçesini “*Mülteciler savaş esnasında hangi ülkeye gitmeleri istenirse oraya giderler. Mülteciler hep başka ülkelerin kuklaları olurlar. Mülteciler hep ezilen ve hor görülenlerdir. Bu duruma en güze örnek olarak günümüzdeki Suriye halkı verilebilir. Avrupalı devletler, Suriyeli mültecileri kukla gibi istedikleri zaman alıyor istemedikleri zaman almıyor; hatta bazen sınır dışı bile ediyorlar*” şeklinde açıklayarak, mültecilerin günümüzde yaşamış oldukları ciddi sorunlara dikkat çekmeye çalışmış.

Çalışmaya katılan bir başka öğretmen adayı ise (ÖA-E) mülteci kavramını “*Türk’e*” benzetmiş ve benzetme yönünün gerekçesini de “*Mülteciler gibi Türkler de öz vatanında garip ve paryadır*” biçiminde açıklayarak olaya alışılmadık, farklı bir açıdan bakmaya çalışmıştır.

Bu kategoride oluşturulan bir başka metafor ise *“Yunus”* (Balık) metaforudur. Bir öğretmen adayı (ÖA-E) bu metaforun gerekçesini *“Çünkü Yunus'larda özgür bir hayatın peşinde koşarken zaman zaman karaya vururlar. Zaman zaman ise hayalini kurdukları bereketli, açık denizlere ulaşırlar”* cümleleriyle belirterek, mültecilerin özgürlük yolunda karşılaşılabilecekleri beklenmedik sona vurgu yapmaya çalışmıştır.

Mülteciyi *“Mahkûma”* benzeten diğer bir öğretmen adayı ise (ÖA-E) durumu açıklamak için *“Gözaltına alınan bir insan nasıl ki her şeyden yoksun kalabiliyorsa, mülteci durumuna düşen bir insan da artık her şeyini kaybetmiş durumdadır”* benzetmesini kullanarak mülteci kavramını açıklamaya çalışmıştır.

Bu kategoride oluşturulan son metafor *“Yaprak”* metaforudur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) düşüncesini *“Çünkü yaşadığı toplumda, devlette kendini değersiz hisseden bireyler, kendilerini değerli hissedebilecekleri toplumlara, devletlere göç etmek ve onlardan biri olmak isterler. Bulunduğu ağaca bir faydası olmayan, yaşadığı ağaç için artık bir değeri olmayan yaprak gitmek ister. Rüzgarlarda buna yardım eder”* şeklinde açıklamıştır.

8.Değişkenlik Kategorisi:

Tablo 10: Değişkenlik kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 10: Değişkenlik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Elazığ İklimi	1	Sürekli Değişmesi	DEĞİŞKENLİK
2	Kaynana	1	Gel-gitlerin olması	
3	İlkel Kabile	1	Geçici mekanlarda bulunma	
4	Misafir	1	Kalıcı olmama	

Tablo 10, incelendiğinde Değişkenlik kategorisi içerisinde 4 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategori içerisinde üretilen ilk metafor *“Elazığ İklimi”* metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-E) mülteci algısını *“Çünkü nasıl ki Elazığ iklimi sürekli değişkenlik gösteriyorsa, mültecilerin de yeri, konumu, şartları yıllara göre sürekli değişmektedir”* cümlesiyle belirterek, konuya farklı bir bakış açısı sunmuştur.

Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) mülteci kavramını *“Kaynana”* metaforuyla ifade ederek benzetme yönünü de *“Çünkü mülteciler, ülkeleri birbiriyle kavga ettirir, gereksiz kalabalık yapar, bazen de ortamı yumuşatır bazen de bir şeyler öğretir. Kısacası ruh haline göre değişir. Mülteciler de böyledir”* cümlesiyle gerekçelendirmiştir.

Yine bir başka öğretmen adayı (ÖA-K) mülteci algısını *“İlkel Kabile”* metaforuyla açıklamış, nedenini de *“Çeşitli nedenlerle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan mülteciler hayatlarının geri kalanını geçirebilmek için sürekli kendilerine uygun bir yer bulmak amacıyla gezinirler. Uygun ortam bulduklarında ise bir müddet burada kalırlar. Şartlar elverişse burada kalmaya devam ederler. Aksi durum olursa yaşamlarını sürdürmek için yine yollara düşerler”* şeklinde açıklamıştır.

Mülteciyi *“Misafir”* metaforuyla anlatmaya çalışan bir öğretmen adayı (ÖA-E) zihnindeki mülteci algısını *“Çünkü mülteciler, misafirler gibi belirli bir süre kalırlar, kalıcı değildirler”* biçiminde açıklamıştır.

9.Ait Olma Kategorisi:

Tablo 11: Ait Olma kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 11: Ait Olma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Balık	1	Uyum	AİT OLMA
2	Dış kapının mandalı	1	Aitlik	
3	Öksüz	1	Sahiplenme	
4	Ocaksız ev	1	İlgisizlik	

Tablo 11, incelendiğinde Ait Olma kategorisi içerisinde 4 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategori içerisinde üretilen ilk metafor **“Balık”** metaforudur. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-E) düşüncesini *“Çünkü, mülteci ortama ayak uydurmak zorunda olan ya da yok olup giden insandır”* şeklinde özetlemiştir.

Yine başka bir öğretmen adayı (ÖA-K) konu ile ilgili olarak **“Dış kapı mandalı”** metaforunu üretmiş ve gerekçesini *“Ne kadar kapıya bağlı görünse bile o hep dışarıdadır; içerden bağımsızdır”* cümlesiyle özetleyerek mültecilerin gittikleri bölgelerde aidiyet duygusu ile ilgili önemli sorunlar yaşadığına işaret etmiştir.

Mülteci ile ilgili algısını **“Öksüz”** metaforuyla anlatmaya çalışan bir öğretmen adayı (ÖA-K) zihnindeki düşüncesini *“Mülteci; annesini, babasını kaybetmiş bir çocuk gibi sahip çıkılmayan insandır. Kendini toplumda yalnız ve üzgün hisseder”* biçiminde şekillendirmeye çalışmıştır.

Araştırmaya katılan bir başka öğretmen adayı da (ÖA-E) **“Ocaksız Ev”** metaforunu üretmiş ve konu ile ilgili olarak algısını *“Çünkü, mülteci toprağı olan, vatani olan ama orda barınmayan gittiği yerde evi olsa bile asla ocağı tütmeyen bir ev gibidir. Hep o sıcaklığı hissetmek isteyen ama hiç bulamayan insanlardır. Mülteci yüreği hiçbir zaman ısınmayacak ocaksız bir evdir”* şeklinde ifade etmiştir.

10. Yardımlaşma Kategorisi:

Tablo 12: Yardımlaşma kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 12: Yardımlaşma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Dostluk	1	Zor zamanlar yönüyle	YARDIMLAŞMA
2	Misafir	1	Hoşgörülü olma	
3	Hicret eden müslüman	1	Kardeşlik açısından	

Tablo 12, incelendiğinde Yardımlaşma kategorisi içerisinde 3 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategori içerisinde üretilen ilk metafor **“Dostluk”** metaforudur. Bir öğretmen adayı (ÖA-K) durumu *“Dostumuzun başı sıkıştığı zaman ona yardım eder ve zor zamanlarında yanında olmaya çalışırız. Mülteciler de bir nevi dostumuzdur”* şeklinde özetleyerek, bakış açısını ortaya koymuştur.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından biri (ÖA-E) **“Misafir”** metaforu ile bizlere düşüncesini açıklamış ve *“Çünkü, yaşadığımız ülkede bize sığınan mültecileri İslam hoşgörüsüne dayanarak iyi karşılamalı ve onlara kendi ülkelerindeki yaşamlarını aratmamaya çalışmalıyız”* cümlesiyle fikrinin gerekçesini ortaya koyarak insancıl bir tavır sergilemeye çalışmıştır.

Başka bir öğretmen adayı ise (ÖA-E) mülteci kavramı ile ilgili olarak **“Hicret eden Müslüman”** metaforunu üretmiş ve benzetme yönünü *“Mülteciler hayatları pahasına özgür olmak adına göç etmişlerdir. Biz de Medine’deki Ensarlar gibi onlara kardeşlik bağıyla bağlanarak gerektiğinde onlara yardımcı olmalıyız”* biçiminde somutlaştırmıştır.

11. Dağılım Kategorisi:

Tablo 13: Dağılım kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 13: Dağılım Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Polen	1	Etrafa saçılma	DAĞILMA
2	Cam Parçası	1	Bütünlüğün olmaması	
3	Öksüz	1	Aile ortamından uzak olma	

Tablo 13, incelendiğinde Dağılım kategorisi içerisinde 3 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-E) konu ile ilgili algısını “*Polen*” metaforuyla açıklamış, benzetme yönünü ise “*Çünkü, mülteciler de günümüzde dünyanın farklı yerlerine çeşitli nedenlerden ötürü (savaş, kıtlık, göç, şiddet) toz polenler gibi dağılmışlardır*” biçiminde açıklamıştır.

Mülteciyi “*Cam parçasına*” benzeten bir başka öğretmen adayı ise (ÖA-E) mülteci ile ilgili düşüncesini “*Mülteci evinden, yurdundan ailesinden, toprağından ayrılmış paramparça bir vaziyettedir. Artık bir bütün haline gelmesi çok zordur. Nasilki cam bir bütün haline gelse bile o kırılmışlığın bir izi kalırsa mültecilerin de durumu içinde aynı durum söz konusudur. Başka insanlar, başka toprak parçası başka yaşayış tarzı bu da ister istemez kırılmışlığın izini bırakır*” cümlesiyle belirtmiştir.

Yine bir başka öğretmen adayı (ÖA-K) mülteci kavramıyla ilgili olarak “*Öksüz*” metaforunu üretmiştir. Üretmiş olduğu bu metaforun gerekçesini de “*Çünkü onlar gibi çaresizdirler ve açmaya çalıştıkları her kapı yüzüne kapanıyor. Hepsi her bir yere saçılmış, bir şeyler yapmaya çalışmıştır. Birilerinden sevgi, yardım ve hoşgörü beklerler ancak istediklerini alamazlar. Etrafındaki insanlar üvey anne-baba gibi davranmaktadırlar. Sevğiden yoksun bir şekilde ilgi beklemektedirler*” cümleleriyle özetlemiş ve mültecilere karşı sergilenmesi gereken davranışa yönelik dikkat çekmiştir.

12. Sorun Kategorisi:

Tablo 14: Sorun kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 14: Sorun Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Sürü	1	Kontrolsüz olma	SORUN
2	Kar kütlesi	1	Birçok sorunu beraberinde getirme	
3	Diken	1	Rahatsız etme	

Tablo 14, incelendiğinde Sorun kategorisi içerisinde 3 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) “*Sürü*” metaforunu üretmiştir. Bu metafora ilişkin açıklamasını da “*Mülteciler toplu ve istem dışı göç ettiği için gittikleri ülkede yığılma olur. O yığılmada beraberindeki sorunları getirir. Örneğin ucuz iş gücü olduğundan o ülkenin insanları işsiz kalır. Şehirlerdeki suç oranı artar. Gecekondulaşma olur. Bu tür durumlarda ne kadar önlem alınsa da etkili olmaz. Çünkü göç etme olayı aniden ve toplu olarak gerçekleştiği için alınacak önlemler yetersiz kalır*” biçiminde ifade ederek konuyla ilgili karamsar bir tablo çizmiştir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen adayı (ÖA-E) mülteciyi “*Kar kütlesine*” benzetmiştir. Konuya ilişkin algısını ise “*Mülteciler de tıpkı dağın zirvesinden aşağıya doğru yuvarlanan kar kütlesi gibidir. Eğer önlem alınmazsa büyür ve önüne geçilmeyecek seviyeye ulaşabilir. Mülteciler ülkelerindeki iç sıkıntılardan dolayı başka yerlere göç ederken eğer gittikleri yerlerde yaşam koşulları daha iyi ise bu bölgeye daha yoğun mülteci akınları oluşur. Önlem olarak kendi ülkelerinde yaşam koşulları iyileştirilirse tüm bu olayların önüne geçilebilir. İç sıkıntılar ne kadar artarsa mülteci sayısında da her gün artma meydana gelir ve bu olay bu*”

yönüyle katlanarak devam eder”cümleleriyle açıklayarak bu kategoride açıklanan önceki metafor benzetmesindeki gibi olumsuz algı durumu sürdürülmüştür.

Bu grupta son olarak üretilen “*Diken*” metaforuyla ilgili olarak da bir öğretmen adayı da (ÖA-K)“*Mülteci huzur bozandır, insanları rahatsız edendir. Dağdan gelip bağdakini kovandır. Gelip senin ülkeni sahiplenendir. Yarın bir gün toprak talep edecek olandır. Ülke vatandaşlarının haklarını yiyendir. Sığındıkları ülkeleri kendi ülkeleri gibi görüp orda yaşayan insanları da sığınmacı görendir. Sığınılan ülkenin vatandaşlarının haklarını kullanmasını engelleyendir*” şeklinde açıklamıştır. Bu öğretmen adayının benzetmesinden mülteci olgusundan ciddi rahatsız olduğu sonucu çıkarılmakla birlikte duruma ilişkin kaygı verici bir tutum sergilendiği görülmektedir.

13. Çeşitlilik Kategorisi:

Tablo 15: Çeşitlilik kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 15: Çeşitlilik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Gökkuşluğu	2	Renk çeşitliliği	ÇEŞİTLİLİK
2	Meyve	1	Farklı olma	

Tablo 15, incelendiğinde Çeşitlilik kategorisi içerisinde 2 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde yer alan “*Gökkuşluğu*” metaforu iki kez tekrar edilmiş ve öğretmen adaylarından biri (ÖA-K) düşüncesini “*Çünkü, mülteci, çeşitli ırka mensup insanların belli bir yere göç etmeleri sonucu, göç edilen ülkedeki etnik ve kültürel yapıyı temsil eder. Yani farklı değer ve kültüre sahip insanların sentezidir. Renkler insanları simgeler.*” şeklinde ifade etmiş ve olumlu bir bakış açısı geliştirmiştir.

Çalışmaya katkı sunan bir diğer öğretmen adayı ise (ÖA-K) mülteciyi “*Meyve*”ye benzeterek benzetme yönünü “*Mülteci aynı kasa içinde yer alanlar arasında farklı olan bir avuç meyvedir*” cümlesiyle özetleyerek gerekçesini somutlaştırmıştır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Aktif öğrenme tekniklerinden biri olan Metafor tekniği, eğitim alanında sıkça kullanılan bir teknik olmakla birlikte, bireylerin algılarını ortaya çıkarması bakımından, bilinmeyenden hareket ederek, benzetmeler yardımıyla öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine dâhil edildiği süreci kapsar. Öğrenciler hayal güçlerini kullanarak öğrenmeyi kalıcı kılarken kendilerini, duygularını ifade etme olanağı da bulurlar. Aynı zamanda problem çözme yeteneklerini de geliştirirler (Dumanlı Kadızade, 2014, s.80).

Metaforlar aracılığıyla kavramlara ilişkin algıların belirlenmesine yönelik çok sayıda çalışmanın yapılmış olması da metaforların, algıları belirlemede güçlü bir araştırma aracı olduğunu göstermektedir (Kaya, 2014, s.927).

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mülteci” kavramına ilişkin zihinsel algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünün 1,2,3 ve 4. sınıfında eğitim gören toplam 150 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarına önce sınıflarında metafor hakkında bilgi verilmiş sonra araştırma formları dağıtılmış ve adaylar formları doldurduktan sonra formlar toplanarak araştırmacılar tarafından analiz işlemlerine tabi tutulmuştur. Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler şu noktalara dikkat çekmektedir.

1) Çalışma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mülteci” kavramına yönelik ürettikleri toplam 62 farklı metafor, 13 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu durum “Mülteci” kavramının sadece tek bir metafor ile bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mülteci” kavramına ilişkin çok fazla metafor üretmeleri “Mülteci” kavramına ilişkin algının farklı ve çeşitli olmasından kaynaklanabilir.

- 2) Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları mülteci kavramıyla ilgili olarak, en çok tekrar edilme sıklığına göre: Kuş ($f=36$), Öksüz ($f=16$), Yaprak ($f=10$), Solmuş çiçek ($f=6$), Çocuk ($f=4$), Misafir ($f=4$), Mahkum ($f=4$) metaforlarını ürettiklerini görmekteyiz. En çok tekrar edilen bu metaforlara baktığımızda öğretmen adaylarının mülteci kavramına yönelik genel olarak olumsuz bir algıya sahip olma yönünde bir tavır sergiledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak bu olumsuzluk mültecilerin yaşam koşullarına ilişkindir.
- 3) Yine bu çalışma sonucunda elde edilen verilere baktığımızda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramını genel olarak trajik bir açıdan değerlendirdiklerini, yani mülteci kavramını insani açıdan değerlendirirken duygusal bir yaklaşım içine girdiklerini ve bu insanların yaşamış oldukları sıkıntılara dikkat çekmek istediklerini görmekteyiz.
- 4) Bunun yanı sıra özellikle 2015 yılında dünyayı ve özellikle de Türkiye'yi meşgul eden mülteci göçlerinde Türkiye'nin sergilemiş olduğu yardımsever ev sahibi rolü bu çalışmanın dikkat çektiği önemli noktalardan biridir. Kara ve Korkut (2010) tarafından yapılan "Türkiye'de Göç, İltica Ve Mülteciler" adlı çalışmanın sonuçları bu bulguları destekler niteliktedir. Kara ve Korkut (2010) bu çalışmasında "Türkiye coğrafi konumu itibarıyla göç deneyimleri noktasında süreklilik arz eden bir ülkedir" cümlesiyle durumu açıklamaya çalışmıştır. Yine Tunç (2015) tarafından yapılan "Mülteci Davranışı Ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme" adlı çalışmada Suriyeli mültecilerin Türkiye'de olmaktan memnun oldukları ve bu durumun ileride Türkiye'ye birçok açıdan sorun teşkil edeceği sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bunların dışında, Ergüven ve Özturanlı (2013) tarafından yapılan "Uluslararası Mülteci Hukuku ve Türkiye" adlı çalışmada bahsedilen "Mülteciliğe ilişkin kavramlar her zaman Türkiye'nin gündeminde olmakla birlikte bu süreç Osmanlıdan günümüze kadar sürmüştür. Anadolu yerinden yurdundan edilmiş insanlar için her zaman bir sığınma yeri olarak görülmüştür." açıklamalar yine bu çalışmanın sonucuna paralel veriler ortaya koymuştur.
- 5) Bu çalışma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise Mültecilerin, yani Türkiye'ye bakan yönüyle Suriyeliler'in sığınmış oldukları, Türkiye'de ülke ekonomisi, psikolojisi, sosyolojisi ve kültürel değerleri üzerinde çok ciddi tahribatlar oluşturduğu ve bu durumun etki alanının ilerleyen süreçlerde daha da genişleyeceği sonucudur. Tunç (2015) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları bu sonucu pekiştirir niteliktedir. Özellikle Yaşar (2014) tarafından yapılan "Kilis'te Sığınmacı Algısı, Toplumsal Otizm ve Ötekeleştirmeye Sürecinin İlk Görünümleri" adlı kapsamlı çalışmada bu sorun çok ciddi bir şekilde tüm ayrıntılarıyla betimlenmektedir. Örneğin bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Kilis halkının "merhamet yorgunluğu" yaşadığına dikkat çekilerek halkın ekonomik düzeninin sarsıldığına, ilde güvenlik ve asayişin bozulduğuna, bir çok memurun şehirden tayin istemek zorunda kaldığına, kültürel anlamda bir yozlaşma yaşandığına, şehirde hırsızlık ve yaralama olaylarının arttığına dair elde edilen bulgular bu çalışmanın mahiyetini destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Metaforlar, birçok derste etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir.
- ✓ Bu çalışma Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1,2,3 ve 4. Sınıf Öğrencileri ile yürütülmüştür. Dolayısıyla "Mülteci" kavramına yönelik daha fazla metafor elde edilebilmesi için araştırma, daha çok katılımcının yer aldığı farklı bölgelerde yer alan üniversitelerin sosyal bilgiler öğretmenliği ve diğer bölümlerinde yeni bir çalışma şeklinde yeniden gerçekleştirilebilir.
- ✓ Çalışmanın yapıldığı dönem itibarıyla "Mülteci" kavramının algılanması ile ilgili metafor analizi şeklinde yapılmış olan bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu nedenle bundan sonra konu ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara çalışma alanlarını, üniversitelerin çeşitli bölümleri üzerine yoğunlaştırmaları noktasında tavsiyede bulunulabilir.
- ✓ Bununla birlikte bu tarz çalışmalar üniversiteler dışında toplumun genelini oluşturan çeşitli meslek grupları ile farklı yaş ve sosyo-ekonomik düzeye sahip bireyler aracılığıyla daha kapsamlı bir şekilde tekrar gerçekleştirilmesi daha derin analizler elde edilmesini sağlayabilir.
- ✓ Ayrıca bundan sonraki süreç içerisinde yapılacak çalışmalarda araştırmacılara, mülteci olgusunun psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel vs....gibi boyutlarının çalışılması ısrarla tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aziz, A.(2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Buz, S., 2004, "Zorunlu Çıkış Zorlu Kabul- Mültecilik" SGDD Yayınları, Ankara Coğrafi Bilimler Dergisi 3 (2) s: 39-53 Ankara.
- Deniz, O., Yıldız, M.Z. (2016) 2011 Depreminin Van Kentindeki Sığınmacılar Üzerine Etkisi, Doğu Coğrafya Dergisi Cilt 21, Sayı 35, s.63-74.
- Dumanlı Kadızade, E. (2014).Aktif Öğrenmede Bir Teknik; Metafor Uygulaması"Türkçe Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi Algıları Üzerine". International Journal of Language Academy, Volume 2/4, s.68-85
- Ergüven, N.S., Özturanlı, B. (2013) Uluslararası Mülteci Hukuku ve Türkiye, AÜHFD, 62 (4) , s.1007-1061
- Geçit, Y., Genç, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği). Marmara Coğrafya Dergisi, sayı: 23, s. 1-19
- Kara, P., Korkut, R. (2010) Türkiye’de Göç, İltica Ve Mülteciler, Türk İdare Dergisi • Sayı: 467, s.153-165
- Kaya, İ. (2008) Avrupalı Türkler: Misafir İşçilikten Avrupa Vatandaşlığına, Doğu Coğrafya Dergisi 13,(19), s.149-166.
- Kaya, M.F. (2014).Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/2, p. 917-93
- Kolukırık, S.(2006) Bulgaristan’dan Göç Eden Türk Göçmenlerin Dayanışma Ve Örgütlenme Biçimleri: İzmir Örneği, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 30 No:1 s.1-13.
- Lakoff, G. Ve Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil (Çev: G. Yavuz Demir), Ankara: Paradigma Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2011). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşçı, F. (2009) Bir Sosyal Politika Sorunu Olarak Göç, Kamu-İş; C:10, S:4, s.177-204.
- Tok, N., Korkut, R. (2010) Niğde Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Kurumlarında Kalan Sığınmacı ve Mültecilerle İlgili Gözlemler, Akademik Bakış Dergisi Sayı 22, Ekim - Kasım - Aralık , Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, s.1-19.
- Tunç, A.Ş. (2015) Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme, Tesam Akademi Dergisi, Temmuz 2015. 2 (2). s. 29 - 63
- Türkoğlu, O. (2011) Mülteciler Ve Ulusal/Uluslararası Güvenlik, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Uludağ Journal of Economy and Society Cilt/Vol. XXX, Sayı/No. 2, pp. 101-118
- Yaşar, R. (2014) Kilis’te Sığınmacı Algısı, Toplumsal Otizm ve Ötekileştirme Sürecinin İlk Görünümleri, Kilis, M.R. Eğitim Fakültesi Yayınları No:1
- YAZICI, Ö.(2013).Coğrafya Öğretmenlerinin "Çevre" Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, Volume 6, Issue 5, p. 811-828

OKUL İDARECİLERİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM KURMADA DİKKAT ETTİKLERİ DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ

Nida BAYINDIR¹ - Yusuf Kemal YALIMKILINÇ² - Aynur ÇUKURCALIOĞLU³

ÖZET

Konuşma insanoğlunun en doğal ihtiyacıdır. İnsanlar hayatları boyunca konuşarak anlaşılır. İnsanların eğitilmeleri iletişim sürecine dayalıdır. Bu yüzden eğitim öğretim işleri paydaşlar arasında kurulan iletişimlerle gerçekleşmektedir. Kurulan iletişimin ansal olanı sözlü iletişim yani konuşmadır. Sözlü iletişimdeki aksama eğitim öğretim işlerine de yansımaktadır. Bu araştırmanın amacı; okul idarecilerinin sözlü iletişim kurmada dikkat ettikleri değişkenlerin onların cinsiyetine, mesleki kıdemlerine, alanına, konuşma eğitimi alma durumuna göre belirlenmesidir. 2015-2016 öğretim döneminde tesadüfi olarak belirlenen Kütahya ilinde görev yapan 189 idareci örnekleme alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, idarecilerin % 82.5'i herhangi bir konuşma eğitimi almamıştır. İdarecilerin sözlü iletişim kurmada en çok dikkat ettikleri değişken konuştukları kişinin yüzüne bakmalarındır.

Anahtar sözcükler: İletişim, sözlü iletişim, okul idarecileri

DETERMINING THE VARIABLES SCHOOL ADMINISTRATORS PAY ATTENTION TO DURING ORAL COMMUNICATION

ABSTRACT

Speaking is the most natural need of humans. Humans communicate by speaking throughout their life. Education of humans is based on communication process. Therefore, education activity occurs through communication between the parties. The mental communication is oral communication; that is speaking. Any disruption in oral communication will cause reflections on the education activities. The aim of this research is to determine the variables school administrators pay attention to during oral communication in terms of their gender, professional seniority, domain and whether they had oral communication training or not. The sampling consists of 189 school administrators chosen randomly during 2015-2016 education period and working in the city of Kütahya. According to the research results, 82.5% of the school administrators didn't have any speaking training. The variable school administrators pay the most attention to during oral communication is looking at the face of the person they are talking to.

Key words: Communication, oral communication, school administrators

¹Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Kütahya, nidabayindir@yahoo.com

²Kütahya Maarif Müfettişleri Başkanı

³Doktora Öğrencisi; Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Kütahya, aynurcukurcalioglu@gmail.com

GİRİŞ

İletişim, anlamların ortak olarak paylaşılma sürecidir. Bir başka ifade ile bilgiyi üretme, aktarma ve karşılıklı anlamlandırma işidir. Dolayısıyla anlatmak istediklerini karşısındakine anlamlı iletiler olarak gönderip, karşısındakine etkili tepki vermedir. Bilgi, düşünce ve söylemlerin karşılıklı yorumudur (Korkut, 2005: 143; Uğurlu, 2013: 52; Yalçın ve Şengül, 2007: 749; Yılmaz vd., 2010: 143).

İnsanlar hayatları boyunca sürekli iletişim halindedirler. İnsanoğlunun anlama ve anlaşılma kaygısı onun sosyal bir varlık olarak temel ihtiyacıdır. İletişim denen süreç kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt ile formülize edilse bile oldukça karmaşık bir döngüdür. İletişimle birlikte bilgi, duygu, düşünce, tutum, imalar hatta bedensel mesajların benzeşmesi amaçlanır. Ancak iletilen ile iletenler sürekli değişkenler olduğundan kurulan önermeler her zaman doğrusal olmamaktadır. İletişim, insan davranışlarının yönünü belirleyen, karşılıklı haber ağını işleten, benzeşik anlaşmaları kodlayan etkili bir koordinasyon aracıdır (Tomul, 2006: 146; Aycan, 2012: 300; Doğan, 2009: 186; Maden, 2013: 50; Nacar ve Tümkiye, 2011: 495; Habacı vd., 2013: 1642).

İletişim eğitimin temelidir. Okul paydaşları, birbirleri ile farklı kombinasyonlarla sayısız iletişim kurarlar. Öğrenme öğretme sürecinde kurulan etkileşimler kişinin yaşama dair edineceği tutum ve davranışların da bir belirleyicisi olacaktır. Bu açıdan sağlıklı bir iletişim kurulması oldukça önemlidir. İletişimin ansal olarak gerçekleşen boyutu olan konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, bilgi, düşünce, duygu ve tutumları anlatma işidir. Konuşma, sosyal ilişkilerde sık kullanılan temel yaygın bir beceridir. İnsanlar arası iletişimi sağlayan kodlanmış sesler sistemidir (Kuru, 2013: 89; Ceran, 2012: 339; Temizkan, 2009: 91; Özbay, 2005: 1).

Konuşma sırasında söylenen sözler, söylenme biçimleri, yüklenen anlamlar, çağrışımlar, imalar, semboller, jest ve mimikler vb. dikkat edilmesi gerekir. Açık ve anlaşılır bir şekilde konuşmak ortak içerikte bütünleşmeyi sağlar. Sesin tonu, hızı, perdesi ve ses yüksekliği ile bedensel hareketler etkili iletişimin kurulmasında önemli bir yere sahiptir. Aslında etkili iletişim konuşmadan fazlasıdır. Mesajın gerçek anlamda karşısındakine iletilmesidir. Söylediklerimiz kadar söylemediklerimizin de karşımızdakine istenilen biçimde aktarılmasıdır. Zihnimizdekilerin de paylaşılmasıdır (Uçgun, 2007: 64).

İnsanların diğer insanlarla ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmelerinin temelinde bu önemli dil etkinliği yatar. Konuşma, doğumla başlar, yaşanan aile ve çevre ile şekillenir, kişilik ve eğitimle gelişir. Konuşma ile kurulan iletişimde aktarılan mesajların iyi dinlenmesi gerekir. Dinleme, alıcının ilgili bilgiyi duyması, anlaması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesidir. Dinleme aynı zamanda, sözlere, davranışlara, duyguya nazikçe yaklaşım anlamına gelir. Bir anlaşma ve yakınlaşma aracı olan konuşma ve dinleme, göze ve kulağa hitap eden karşılıklı anlaşmaların sorunsuz olarak gerçekleşmesidir (Bulut, 2004: 444; Kurudayıoğlu, 2003: 291).

Sosyal ilişkileri belirleyen ve sağlıklı iletişime neden olan konuşma ve dinleme becerileri zaman zaman sekteye uğrayabilmektedir. Konuşan kişinin kurduğu devrik cümleler, yüklenen farklı anlamlar, gereksiz ya da yetersiz kelimeler kullanma, telaffuz bozuklukları, gereksiz ya da yersiz jest ve mimikler, kısa ve yetersiz konuşma, imalar, temiz olmayan sesler çıkarma, tonlama, vurgu, ses frekansını ayarlayamama, akıcı olmayan konuşma ve kavrama eksikliği, dinleme problemleri vb. anlatım yetersizliklerine neden olan değişkenlerdir. Özellikle okul yönetiminde süregelen ilişkilerde konuşma becerileri daha da önem kazanmaktadır. Okulda idarecilerle öğretmenler arasında kurulan iletişim, düşünce karmaşıklığına sebep olabildiği gibi kurum içinde kaygı ve ayrışmanın da sebebi olabilmektedir. Okul idaresi ile öğretmenler arasında kurulan kurumsal iletişimin özünde benzer değerlere sahip olma ve ortak anlam ifade eden işlerde anlaşmaya dayanır. Eğer, etkileşen bireyler arasındaki benzer anlayış ve değerler kurulan konuşma ağı ile sağlanamazsa algı ve beklentilerin olumsuz olarak etkilenmesine neden olur. Yani paylaşılan deneyimler, ortak olarak algılanmaz ve iletilen mesajların anlaşılabilirliği azalır (Akkaya, 2012: 406-407; İşcan, 2013: 60; Sevim, 2012: 928).

Okul idaresi ile öğretmenler arasındaki bu iletişim kopukluğu konuşma becerilerini olumsuz olarak etkilemektedir. Özellikle idarecilerin ya da öğretmenlerin konuşma becerisinin yetersizliği ciddi

iletişim sorunlarına neden olabilmekte, kurum iklimini olumsuz etkilemekte, mesleki performansı düşürmekte ve kurum içi çatışmalara neden olmaktadır.

Araştırma, okul idarecilerinin konuşma becerilerini algılayış biçimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, okul idarecilerinin konuşma becerileri ile yaptıkları tanımlar yolu ile kurdukları konuşma ağlarının sorgulanması açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, okul idarecilerinin sözlü iletişim kurmada dikkat ettikleri değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. İki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Kütahya il merkez ve 4 ilçenin ilköğretim kurumlarında görev yapan okul idarecileri oluşturmaktadır. Evrenden tabakalı örneklem alma yolu ile ilk ve ortaokul olarak iki tabakalı alt evrenler alınmıştır. 189 idareciden oluşan örnekleme araştırmacı tarafından geliştirilen tek boyutlu anket uygulanmıştır. Anketi cronbach alfa katsayısı 0.934 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi, varyans analizi ve betimleyici istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1- Cinsiyete göre

	Fr	%
Bayan	22	11.6
Bay	167	88.4
Toplam	189	100.0

Araştırmaya katılan idarecilerin % 11.6'sı bayan, % 88.4'ü baydır.

Tablo 2- Statü

	Fr	%
Müdür	99	52.4
Müdür Yardımcısı	90	47.6
Toplam	189	100.0

Araştırmaya katılanların % 52.4'ü müdür, % 47.6'si müdür yardımcısıdır.

Tablo 3- Kıdem

	Fr	%
0-3	60	31.7
3-6	27	14.3
6-9	27	14.3
9-12	18	9.5
12 üstü	57	30.2
Toplam	189	100.0

Araştırmaya katılan idarecilerin % 31.7'si 0-3 yıllık, % 30.2'si 12 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Tablo 4- Branş

	Fr	%
Sınıf	68	36.0
Branş	121	64.0
Toplam	189	100.0

Araştırmaya katılan idarecilerin % 36.0'ı sınıf öğretmeni, % 64.0'ı ise branş öğretmenidir.

Tablo 5- Konuşma eğitimi alma durumları

	Fr	%
Evet	33	17.5
Hayır	156	82.5
Toplam	189	100.0

İdarecilerin % 82.5'i herhangi bir konuşma eğitimi almamıştır.

Tablo 6-Branşa göre okul idarecilerinin sözlü iletişim kurmada dikkat ettikleri değişkenlere ilişkin farklılaşmalar

Maddeler	Dereceleme	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Ses kurallarına dikkat ederim	Sınıf	68	4.34	0.56	2.33	187	0.02*
	Branş	121	4.54	0.56			
Dil kurallarına dikkat ederim	Sınıf	68	4.22	0.68	2.56	187	0.01**
	Branş	121	4.47	0.62			
Söyleyeceklerimi bulduğum ortama, kişi sayısına ve hedef kitleye göre düzenlerim	Sınıf	68	4.31	0.62	2.57	187	0.01**
	Branş	121	4.55	0.59			

** <0.01, * <0.05

Araştırma bulgularına göre branş öğretmenleri sınıf öğretmeni idarecilerine göre ses ve dil kurallarına dikkat ettiklerini, söyleyeceklerini kişi, ortam ve hedef kitleye göre düzenledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. **Tablo 7-** Sözlü iletişimde dikkat edilen değişken

Konuşmayı samimi duygularıyla yaparım				
	Fr	%	\bar{X}	SS
Hiç Katılmıyorum	2	1.1	4.53	0.69
Katılmıyorum	2	1.1		
Kararsızım	4	2.1		
Katılıyorum	67	35.4		
Tamamen Katılıyorum	114	60.3		
Toplam	189	100.0		
Konuşanın sözünü kesmemeye çalışırım				
	Fr	%	\bar{X}	SS
Katılmıyorum	1	.5	4.20	0.80
Kararsızım	7	3.7		
Katılıyorum	62	32.8		
Tamamen Katılıyorum	119	63.0		
Toplam	189	100.0		
Konuşanın yüzüne bakarım				
	Fr	%	\bar{X}	SS
Hiç Katılmıyorum	3	1.6	4.24	0.88
Katılmıyorum	1	.5		
Kararsızım	7	3.7		
Katılıyorum	39	20.6		
Tamamen Katılıyorum	139	73.5		
Toplam	189	100.0		

İdarecilerin % 73.5'i konuşanın yüzüne baktığını, % 63.0'ı konuşanın sözünü kesmediğini, % 60.3'ü ise konuşmayı samimi duygularıyla yaptığını sözlü iletişim kurmada öncelikli olarak dikkat ettiği değişken olarak belirtmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, idarecilerin büyük bir çoğunluğu konuşma eğitim almamıştır. Özellikle ses ve dil kurallarına dikkat etme ile bulunulan ortam, kişi sayısı ve dinleyici kitlesine göre konuştuğunu belirten idareciler branş öğretmeni olan idarecilerdir. İdarecilerin sözlü iletişim kurmada en çok dikkat ettikleri karşısındaki yüzüne bakmaktır. Bir idareci iletişimi açık tutmak istiyorsa personeli ile iletişimi daima açık tutmalıdır. Objektif bir şekilde iletişim kurulmasının bir diğer kısmı ise duyguların kontrol edilmesidir. Doğrudan kaynağa ulaşmak, duruma göre uygun iletişim kanalını belirlemek, sürdürülebilir ve açık iletişim kurmak, öğretmenlerin performanslarını arttırıcı onları teşvik edici unsurlara göre davranmak ve okul iklimini destekleyen güven ortamını oluşturmak gerekmektedir. İdarecilerin iletişim becerilerini güçlendirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri, MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(20), 405-420. [Http://www.Mku.Edu.Tr/Files/25_Dosya_1367484465.Pdf](http://www.Mku.Edu.Tr/Files/25_Dosya_1367484465.Pdf)
- Aycan, K. (2012). Konuşma ve Ses Eğitimi Arasında Konuşmanın Ezgisi Açısından Akrabalık İlişkisi, Turkish Studies, 7(3), 299-306.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 443-452.
- Ceran, D. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, JASSS, 5(8), 337-358.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 185-204.
- Habacı İ., Ürker A., Bulut S., Atıcı R. ve Habacı Z. (2013). Beden Dilinin Eğitim Öğretim Üzerine Etkileri, Turkish Studies, 8(9), 1639-1655.
- İşcan, A. (2013). "Diksiyon, Ses Bilgisi ve Ses Eğitimi", Kılınc, A., Şahin, A. (Ed.), Konuşma Eğitimi, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [Http://www.Pegem.Net/Dosyalar/Dokuman/02052012124412konusma%20egitimi%20%C4%B0NTERNET%C4%B0%C3%87%C4%B0NOLAN.Pdf](http://www.Pegem.Net/Dosyalar/Dokuman/02052012124412konusma%20egitimi%20%C4%B0NTERNET%C4%B0%C3%87%C4%B0NOLAN.Pdf)
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 143-149.
- Kuru, O. (2013). Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencisinin Konuşma Becerisini Geliştirme, Uluslar arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 88-105.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, TÜBAR-XIII, 287-309.
- <http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003BAHAR/22mehmet%20kuruday.287.309.pd>
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinlememe Probleminin Sosyokültürel Analizi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2(1), 49-83.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, İlköğretim Online, 10(2), 493-511.
- Özbay, M. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri, Journal Of Qafqaz University. http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1037_486.pdf
- Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Turkish Studies, 7(2), 927-937.
- [Http://Turkishstudies.Net/Makaleler/1761288067_58_Sevimo%C4%9Fuzhan_927-937.Pdf](http://Turkishstudies.Net/Makaleler/1761288067_58_Sevimo%C4%9Fuzhan_927-937.Pdf)
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 90-112.
- Tomul, E. (2006). Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi, 2. Baskı, Kıran, H. (Ed.), Etkili Sınıf Yönetimi, 143-182, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 59-67.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin İletişim Becerisi ve Empatik Eğilim Davranışlarının Çocuk Sevmeye Düzeyleri Üzerine Etkisi, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(2), 51-61.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri, Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları, 2, 749-769.
- Yılmaz, İ., Yoncalık, O. ve Çimen, Z. (2010). İletişim Becerisi İle Öğretimde Yeterlik Arasındaki İlişkinin Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Beden Eğitimi ve Spor Alanı), SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 8(4) 143-150.

EK 1. Anket

MADDELER	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	TAMAMEN KATILIYORUM
1- Ses kurallarına (sesin şiddeti, sesin yüksekliği, sesin tınısı) dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2-Dil kurallarına (süre, tonlama, ulama, duraklama, jest, mimik v.b) dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3-Söyleyeceklerimi bulunan ortama, kişi sayısına ve dinleyici kitlesinin özelliklerine göre düzenlerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4-Konuşma planı hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5-İçeriğe göre bir ses tonu ve tavır takınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6-Tam bilgi sahibi olmadan konuşmamaya özen gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7-Suçlayıcı konuşmamaya dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8-İmalı konuşmamaya özen gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9-Konuşma tikleri (anladın mı, tamam mı, oldu mu, eee, şey,) kullanmamaya özen gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10-Yanlış kelime yada yanlış ifade biçimlerine (tavsiye yerine tasfiye gibi) dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11-Konuşanın yüzüne bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12-Beden olarak konuşana dönerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13-Konuşurken göz iletişimi kurarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14-Konuşanın sözünü kesmemeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15-Karşılık vermeden önce düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16-Konuşmada ışıtilebilecek mesafede dururum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17-Konuşmayı sözel olmayan mesajlarla (el kol, jest mimik) desteklerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18-Konuşma içeriği ile ilgili dönüt alır ve veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19-Son sözü söyleme çabasına girmem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20-Konuşmayı samimi duygularla yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21-Derdimi kısa ve özlü bir şekilde anlatırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22-Karşımda konuşan kişinin konuşmasını (içeriği ne olursa olsun) önemserim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23-Yargılayıcı cümleler kurmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24-Emir ve uyarı cümleleri kurmamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25-Nutuk çekmemeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26-Konuşurken güven vermeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27-Nesnel olmayan yorum yapmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28-Karşıdakini açık arar gibi sorguya çekmem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29-Sözünden dönmek, oyalanmak, alay etmek, şakaya boğmak vb. şeylerle konuyu saptırmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30-Karşıdakinin yüzüne dik dik bakmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31-Genellikle gülümsemeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32-Gerçek duygularımı saklarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

33-Her konuşmamda iddialı davranırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34-Konuşurken göz kırmak, parmak sallamak, kaş çatmak v.b. olumsuz görsel mesajlar kullanmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35-Ne kadar kızarsam kızayım sesimi yükseltmem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36-İki kişi konuşurken araya girmem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37-Özel ikili konuşmalara 3. kişileri sokmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38-Öğretmenler arasındaki konuşmaları gizli dinlemem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39-Konuşmaya başlamadan önce kendimi övmem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40-Konuşmada yapılan dil bilgisi, kelime ve fikir yanlışlarını düzeltirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41-Nazik bir şekilde konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42-Yeterli, yerinde ve doğru sayıda kelimeyle konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43-Yerel ağızla konuşmamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44-Kibirli olmadan ve usulsüz eleştirmeden konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45-Emin olmadığım bilgilerde zanna kapılmadan konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46-Üslubuma dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47-Cevaplardan anlamsız sonuçlar çıkarmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48-Cevaplardan hayali paranoyalar yaratmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49-Argo sözcükler kullanmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50-Konuşurken kimseyi küçümsemem, üstünlük taslamam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51-Duygularıma hakim olamama durumunda konuşmayı nazikçe sonlandırırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52-Protokole karşı konuşma kurallarını biliyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53-Çoğunluklara yönelik hitap becerim var	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54-Konuştüğüm kişilerle sosyal mesafeyi koruyabiliyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55-Konuşma yapmadan önce ilgi ve dikkati çekerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56-Kullanacağım içerik duyumlara değil, bilimsel bilgilere dayanır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57-Konuşma esnasından hoşgörülü ve anlayışlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58-Konuşmayı mecbur olduğum için değil inanarak yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59-Sıkıcı içerikte ve uzunlukta konuşmalar yapmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60-Her konuşmamın mantıklı bir amacı olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA İLİŞKİN DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ

Murat TEKİROĞLU* - Serkan SAY**

ÖZET

Sosyal Bilgiler öğretim programının içeriğine bakıldığında, birçok bilim dalının bütünleştirilmiş hali karşımıza çıkmaktadır. Esasında vatandaşlık eğitimi, tarih ve coğrafya öğretimi olduğu ifade edilebilebilir. Sosyal Bilgiler bunların dışında daha fazla bilim ile bütünleşiktir. Bu dersi veren veya verecek olan öğretmen veya öğretmen adaylarının da kendilerini bu doğrultuda hazırlamaları, yetiştirmeleri ve geliştirmeleri gerekir. Sosyal Bilgiler öğreticisi, öncelikle çevresini çok iyi gözlemleyen birisi olmalıdır. Yaşadığı çevrede olup bitenleri en iyi şekilde okuyup, yorumlayıp ifade etmeyi bilmelidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bugün bakıldığında yaşanan çevrede en büyük problemlerden birinin de çevre sorunları olduğu gözlemlenmektedir. Bir Sosyal Bilgiler öğreticisi, çevre ile ilgili öğrencileri en iyi şekilde bilinçlendirmekle sorumludur. Bu bağlamda araştırmanın amacı özellikle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, çevre sorunlarına ilişkin duyarlılıklarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Çalışmada betimsel ve vardamsal istatistik kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları seçilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan 'Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Ölçeği' nin sonuçlarına göre elde edilen veriler SPSS 23 programında analiz edilmiştir. Elde edilen verileri normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden t testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çevre sorunlarına karşı duyarlı oldukları ve bunun öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kavramlar: Sosyal Bilgiler, Çevre Sorunları, Duyarlılık.

EXAMINING THE SOCIAL STUDIES PRESERVICE TEACHERS' AWARENESS RELATING TO ENVIRONMENTAL ISSUES

ABSTRACT

Revising the context of the Social Studies curriculum, one confronts with the integrated form of many disciplines. Though it is stated to be the education of citizenship, history and geography, Social Studies is integrated with more disciplines other than those. For this very reason, the teachers or the preservice teachers of this subject needs to be prepared and improve themselves accordingly. A teacher of Social Studies must begin with observing his environment mindfully. He must read and know and have the skill to interpret what is going on in his environment. Considering the present day from this point of view, we come to a conclusion that the environmental issues are one of the most important troubles we are facing. A Social Studies teacher is responsible for educating his students ideally about their environment. In this context, the purpose of this study is to evaluate the preservice teachers' awareness regarding their environment from the point of multiple variables. Descriptive statistics and Inferential statistics has been utilized in the study. The preservice teachers from Pamukkale University, the Faculty of Education, the Department of Social Studies have been chosen as the study group of this study. The data obtained from the results of 'The Awareness Scale Relating to Environmental Issues' have been analyzed in SPSS 23 program. Because the data have shown a normal distribution, t- test has been chosen to be used from the parametric test as a result of the study, it has been found that the most of the Social Studies preservice teachers have the awareness regarding the environmental issues and that the sexual differences have no role in determining it.

Key Words: Social Studies, Environmental Issues, Awareness.

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, mtekiroglu@pau.edu.tr

** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, serkansay13@hotmail.com

GİRİŞ

Küreselleşen dünya düzeninde yeni yeni teknolojik gelişmelerin ortaya çıkması, insan yaşamını kolaylaştırmakla birlikte, ne yazık ki doğal dengenin bozulmasını da neden olmaktadır. Ekolojik dengenin giderek bozulması, sadece insan yaşamını değil, doğadaki diğer canlıları da olumsuz etkilemektedir. Hoyratça kullanılan kaynaklar, fosil yakıtların zirve seviyesinde kullanımı, ne yazık ki, gelecek nesilleri ciddi tehdit altına aldığı görülmektedir. Bu tehdidin farkına varacak, çevre felaketlerine dur diyebilecek, nesillere ihtiyaç her geçen zaman diliminde daha da artmaktadır.

İnsanoğlunun ekonomik olarak tarihsel gelişim süreci, toplayıcılık, avcılık yaparak başlamış, yerleşik yaşama geçerek tarımsal faaliyetlerde bulunması süreci ile devam etmiştir. Tükettiğinden fazlasını üreten insanoğlu ticaret faaliyetlerinde bulunmuştur. Buharlı makinenin bulunması, üretim alanında yeni iş alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuş, tarım da modern üretim aşamasına geçilmiştir. Tüm toplumlar için bunu söylemek mümkün olmasa da dünya ekonomisine yön veren güçlerde bunun gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Sanayi inkılabının gerçekleşmesi, fosil yakıtların kullanımının yaygınlaşması derken, dünyada farklı bir problem ortaya çıkmaya başladı. Ekolojik dengenin bozulması, çevre sorunlarını beraberinde getirdi. Bundan 200-300 yıl önce kimse çevre felaketlerinden, mevsimlerin değişmesinden, küresel ısınmadan, ozon tabakasının delinmesinden bahsetmiyordu. Fakat bugün gelinen noktada sürekli çevre sorunları, ekolojik dengenin bozulması gündem oluşturmaktadır. Sanayileşmiş toplumlarda bu problem daha fazla ele alınmaya başlanmıştır.

Sanayileşmiş toplumlarla, sanayileşmemiş toplumlar arasındaki en önemli fark, sanayileşmiş toplumların daha fazla fosil yakıt tüketmeleridir. Fosil yakıtlardan elde edilen enerjinin kullanımıyla, insanların çevreyle olan ilişkilerini yoğunlaştırmıştır. Fosil enerji yardımıyla toplumlar, zirai etkinliklerini patlayan nüfusu besleyecek kadar arttırabilmişler fakat kaynakların aşırı bir hızla tükenmesinde de neden olmuşlardır (Ünal ve diğerleri, 2001: 4).

Doğal kaynakları, yenilenebilir ve yenilenmeyen kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak bakıldığında yenilenmeyen fosil kaynaklar (petrol, doğalgaz, kömür vb.) kullanımı daha fazladır. Doğal olarak bu kaynaklar daha fazla çevre kirliliğine yol açmakta, canlıların yaşamını tehdit etmektedir. Su, rüzgâr, güneş gibi yenilenebilir kaynakların kullanımının artırılması gerekmektedir. Çünkü bu kaynakların kullanımı ilk aşamada sistem kurulurken maliyet olarak fazla olsa da, ekolojik dengenin korunması adına önem arz etmektedir. Bu dengenin bozulması insan yaşamını tehdit eder durumuma gelmiştir.

Günümüz insanların sağlıklı bir çevrede yaşadığını söylemek mümkün değildir. Yaşanan çevre sorunlarının en önemli nedenlerinden birisi, hızlı nüfus artışı ve buna bağlı olarak gelişen sağlıksız kentleşmedir. Bu gün birçok büyük kentte insanların içme sularının dahi karşılanamadığı gerçeği ile karşı karşıya kalınmış durumdadır. Dünya nüfusunun beşte biri hava kirliliğinin üst düzeyde seyrettiği kentlerde yaşamaktadır. İnsan sağlığı ve sularındaki yaşam, kanalizasyon atıklarının, hiçbir arıtma işlemine tabi tutulmadan göl akarsu ve denizlere verilmesiyle tehlikeye girmektedir (Ünal ve diğerleri, 2001: 5-6).

Çevre kirliliklerinin artması, ekolojik dengenin bozulması ne yazık ki toplumun büyük bir bölümü tarafından anlaşılamamaktadır. Toplumun bu şekilde duyarsız, ilgisiz olmasının temelinde, yeteri seviyede çevre bilgisi bilincine sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda toplumu bilgilendirmek, çevre felaketleri konusunda uyarmak, çevre eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çevre bilincini ve eğitimini gelecek kuşaklara aktarmak ise aile içindeki eğitimden başlayıp, örgün eğitim süreci ile devam ettirilecek bir süreci kapsamalıdır.

Çevre eğitim ile ilgili gelişmeler, özellikle 1970'li yılların başında gündeme gelmeye başladı. Birkaç ülkede 'çevre eğitimi' olgusu kabul edildi ve çevre eğitimi programları geliştirildi. 1972'de Stockholm'de düzenlenen 'Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevre Konferansı (United Nations Conference on the Human Environment) ile çevre eğitimi konusunda uluslararası küresel bir boyut kazandı. Konferans bildirgesindeki, 'İnsanlık, şimdiki ve gelecek nesilleri korumak için çevreyi korumak ve

iyileştirmek mecburiyetindedir.’ ifade ile dikkatler, insanların çevreye yönelik tutum ve davranışlarına çekilmiştir (Ünal ve diğerleri, 2001: 8).

Dünya gündeminde olan çevre olgusunu Türkiye’den yetesi olsa da çeşitli hamlelerle destek gelmiştir. 1982 Anayasasında yer alan ‘Herkes, sağlıklı, dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların görevidir.’ ifadesi ile birlikte yasalarda yer almaya başlamıştır. Ancak yeterli seviyede eğitim alanında kendisine yer bulamayan çevre olgusuna, ancak, 1991 yılından itibaren örgün eğitimde yer verilmeye başlanmıştır. 2000 ve 2004 yıllarında değiştirilen ilköğretim programlarında çevre konuları ağırlıklı olarak işlenmiştir. Fakat şu an geline nokta da bunun yetersiz olduğu söylenebilir.

Çevre bilincini gelecek nesillere aktaracak olan kişiler arasında ailenin yanında öğretmenlerde rol almalıdır. Gerek örnek davranışlarıyla, gerekse anlattıkları ile bu bilinci öğrencilere aşılama öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programının içeriğine bakıldığında, birçok bilim dalının bütünleştirilmiş hali karşımıza çıkmaktadır. Esasında vatandaşlık eğitimi, tarih ve coğrafya eğitimi olduğu ifade edilse bile Sosyal Bilgiler bunların dışında daha fazla bilim ile bütünlüktür. Bu dersi veren veya verecek olan öğretmen veya öğretmen adaylarının da kendilerini bu doğrultuda hazırlamaları, yetiştirmeleri ve geliştirmeleri gerekir. Sosyal Bilgiler öğreticisi, öncelikle çevresini çok iyi gözlemleyen birisi olmalıdır. Yaşadığı çevrede olup bitenleri en iyi şekilde okuyup, yorumlayıp ifade etmeyi bilmelidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bugün bakıldığında yaşanan çevrede en büyük problemlerden birinin de çevre sorunları olduğu gözlemlenmektedir. Bir Sosyal Bilgiler öğreticisi, çevre ile ilgili öğrencileri en iyi şekilde bilinçlendirmekle sorumludur.

Araştırmanın Problemi

Gelecek nesilleri yetiştirecek olan, bugünün öğretmen adayları, yarının öğretmeni olacak bireyler çevre konusunda hiç şüphesiz belli bir bilince ulaşmış kişiler değildir. Bu öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretmen adayı ise, bu bilincin daha fazla olması gerekmektedir. Çünkü sosyal bilgiler öğreticisi, çevreyi iyi analiz edip çözümleyen, çevresinde yaşanan olumsuzlukları, kendi lehinde olumlu bir olguya çevirebilecek bir erişiyeye sahip olmalıdır. Çevre duyarlılığı konusunda da üst bir düzeye erişmiş olması gerekir. Buna bağlı olarak bu çalışmanın amacı, Pamukkale Üniversitesi’nde öğrenim gören, sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarını tespit etmektir. ‘Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çevreye Olan Duyarlılık Seviyesi Nedir?’ sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Sosyal Bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının çevreye olan duyarlılıkları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal Bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının çevreye olan duyarlılıkları, öğrenip gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal Bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının çevreye olan duyarlılıkları, çevre ile ilgili ders alıp almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Geleceğin öğretmenlerini yetiştirmek eğitim fakültelerinin en önemli misyonudur. Burada öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre konusundaki bilgileri, çevreye karşı tutumları, çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları birçok açıdan araştırmaya değer bir konu olarak belirtilebilir. Etkili ve uygulanabilir bir çevre eğitimi ancak çevre konusunda bilgili, çevreye karşı olumlu tutum sergileyen ve çevre sorunlarına karşı duyarlı öğretmenlerle mümkündür. Ancak bu özelliklere sahip öğretmenler öğrencilerini çevre konusunda bilgilendirebilir, bilinçlendirebilir, öğrencilerin sahip oldukları değer ve tutumların gelişmesine destek olabilir. Özellikle ortaokul sosyal bilgiler programı incelendiğinde çevre ile ilgili konulara önem verildiği görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çevreye karşı olumlu tutum sergileyen, çevre konusunda bilinçli, çevre sorunlarına karşı duyarlı sosyal bilgiler öğrencilerine daha fazla ihtiyaç vardır. Bu öğrencilerin ne kadar çevre bilincine sahip olduğunu tespit etmek, araştırılması gereken bir konu olarak görülmüştür. Geleceğin öğretmenleri, gelecek nesilleri

yetiştirecektir. Yetiştirilen bu çocuklar, yarın değişik mesleklere sahip olacaklar, bulunacakları konum itibarıyla çevre üzerinde söz sahibi olacak, çevre üzerinde etkili politikalara imza atacaktlardır. Etkili bir çevre duyarlılığına sahip olmayan bir öğretmen tarafından yetiştirilen çocuklar, çevre konusunda duyarsız olup, olumsuz politikaları da gerçekleştirebilecek makamlara gelebilirler. Bu açıdan bakıldığında da öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarını incelemek önem arz eden bir konu olarak görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada betimsel ve vardamsal istatistik kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan konular, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta ve daha önceki olaylarla ve durumlarla ilişkisi incelenerek 'ne' oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2009: 59). Betimsel araştırmalarında kendi alt bölümleri bulunmaktadır. Bu çalışmada bu bölümlerden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir oldu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009: 59).

Araştırmanın evreni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu olarak 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında öğrenim gören 392 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Toplamda ise 256 kişiye ulaşılmıştır. Bu katılımcıların ise sınıf düzeyleri farklılık göstermektedir. Toplam katılımcıların %65.30'una ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarını belirlemek amacıyla 16 soruluk Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Ölçeği (Özdemir, Yıldız, Ocaktan, Sarışen, 2004; Yıldırım, 2012) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından "1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum" biçiminde belirlenmiş beşli Likert derecelendirmesi ve puanlaması kullanılmıştır. Ölçekte bulunan ters maddeler dikkate alınarak SPSS 23 programında düzenleme yapılmıştır. Son bölümde ise katılımcılara "Çevre sorunlarının çözümü olarak neler önerirsiniz? Çevre sorunların çözümü ile ilgili hangi herhangi bir faaliyet içerisinde bulunmak ister misiniz? Nedenini birkaç cümle ile ifade edebilir misiniz?" açık uçlu olarak soruları sorulmuş ve cevaplar betimsel olarak gruplandırılmıştır.

Her bir öğretmen adayının tüm önermeler için aldığı puanlar toplandığında elde edilen puan ne kadar yüksek ise o kadar çevre sorunlarına karşı duyarlı olduğu düşünülmüştür. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS 23.0) programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir önermeye verdikleri cevaplar frekans ve yüzde hesabı ile raporlanmış, cinsiyete, sınıf düzeyine, çevre eğitimine yönelik daha önce ders alıp almadığına yönelik farklılıkların olup olmadığı analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan 'Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Ölçeği' nin sonuçlarına göre elde edile veriler SPSS 23 programında analiz edilmesi neticesinde verilerin normal dağılım gösterdiği, bundan dolayı parametrik testlerden t testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise ikiden fazla değişken olduğundan ANOVA'dan yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği .76 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlaması yapılmıştır. Elde edilen verileri analiz edilip tablo haline getirilmesinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. İlk olarak betimsel istatistikteki değerler verilmiş, daha varyans analizi sonuçları tablo haline getirilmiştir.

Tablo 1'de araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımı, sınıf düzeyleri ve daha önceden çevre eğitimi ile ilgili ders alıp almadıklarına yönelik bilgileri yüzdelik ve frekans dağılımı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Çevre Eğitimi İle İlgili Ders Alıp Almadıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	120	% 46.9
	Erkek	136	% 53.1
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	87	% 34
	2. Sınıf	73	%28.5
	3. Sınıf	55	%21.5
	4. Sınıf	41	% 16
Çevre Eğitimi Dersi	Evet	104	%40.6
	Hayır	152	%59.4

Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyet mezun, sınıf düzeyleri ve daha önceden çevre eğitimi ile ilgili ders alıp almadıklarına yönelik bilgileri yüzdelik ve frekans dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde 136 katılımcının (% 53.1) erkek öğrencilerden oluştuğu, 41 öğrencinin (% 16) 4. Sınıf düzeyinde olduğu ve 152 öğrencinin (% 59.4) daha önce çevre eğitimi ile ilgili ders almadıkları görülmektedir.

Aşağıda Tablo 2’de toplam katılımcıların önermelere verdikleri cevapların yüzde dağılımı, verilen cevapların ortalaması, standart sapması ve katılım düzeyleri verilmiştir. Bu verilerden hareketle, katılımcıların çevre sorunların karşı duyarlılık düzeyleri verilmiştir

Tablo 2. Katılımcıların Çevre İle İlgili Duyarlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Önermeler	n	X	SS	Katılım Düzeyi
Denizin kirliliği olduğu bölgelerden çıkan deniz ürünlerini yemekte sakınca vardır.	256	4.43	.996	Kesinlikle Katılıyorum
Fabrikaların yerleşim yerlerine yakın olmasından rahatsızlık duyarım.	256	4.53	.953	Kesinlikle Katılıyorum
Hava kirliliğinin solunum yolu hastalıklarımı artırdığını düşünüyorum.	256	4.65	.736	Kesinlikle Katılıyorum
Sprey ve deodorantların ozon tabakasını incelttiğine inanıyorum.	256	4.32	1.005	Kesinlikle Katılıyorum
Dünyanın ekolojik dengesinin giderek bozulması gelecek için beni kaygılandırıyor	256	4.06	1.382	Katılıyorum
Yaşadığım yerin yakınında ağaçlandırılmış alanlar olması beni mutlu eder.	256	4.55	1.016	Kesinlikle Katılıyorum
Yiyeceklerimi sağlıklı kalmaları için kapalı kaplarda tutarım.	256	4.06	1.064	Katılıyorum
Tarım ilaçları ve böcek öldürücüler bilinçsiz kullanıldığında biyolojik dengeyi bozmaktadır.	256	4.22	1.164	Kesinlikle Katılıyorum
Atıkların, arıtma işlemlerinden geçirilmeden deniz ve akarsulara verilmesi beni endişelendiriyor.	256	4.27	1.138	Kesinlikle Katılıyorum
Çöplerimi poşette biriktirir, atarım.	256	4.29	1.086	Kesinlikle Katılıyorum
Geri dönüşüm için çöplerin ayrı toplanması konusunda çaba gösterilmiyor	256	3.85	1.159	Katılıyorum
Ülkelerin nükleer, kimyasal ve biyolojik silahlara sahip olmaları beni huzursuz ediyor.	256	4.19	1.171	Katılıyorum
Baz istasyonlarının giderek artması beni kaygılandırıyor.	256	3.98	1.129	Katılıyorum
Bir yüzü kullanılmış kâğıtları, arka yüzlerini de kullanmak üzere biriktiririm.	256	3.72	1.203	Katılıyorum
Kullanılmış kâğıtlar, çöpe gidecek diğer malzemelerden farklıdır.	256	3.95	1.248	Katılıyorum
Erozyon nedeniyle toprağın kaybolmasının önemli bir sorun oluşturacağını düşünüyorum.	256	4.55	.875	Kesinlikle Katılıyorum
Katılımcıların Çevre Sorunlarına Duyarlılık Düzeyi	256	4.23	.560	Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmada yer alan katılımcıların “Katılımcıların Çevre Sorunlarına Duyarlılık Düzeyi” ne ilişkin verdikleri cevaplara ait betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde katılımcıların “Hava kirliliğinin solunum yolu hastalıklarımı artırdığını düşünüyorum.” önermesine 4.65 ortalama ile en yüksek düzeyde görüş belirtirken, “Bir yüzü kullanılmış kâğıtları, arka yüzlerini de kullanmak üzere biriktiririm.” önermesine ise 3.72 ortalama ile en düşük düzeyde görüş belirtmiştir. Katılımcıların “Çevre Sorunlarına Duyarlılık Düzeyi” ise 4.23 ortalama ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Düzeylerinin' cinsiyete göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonucuna katılımcıların 'Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık' puanlamasının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S_{(Z)} = .914$; $p > .05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T Testi kullanılmıştır.

Tablo 3'de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Duyarlılık Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Analizleri

Cinsiyet	n	X	SS	t	p	
Çevre Sorunlarına Duyarlılık Puanı	Kız	120	69.18	8.384	2.574	.011
	Erkek	136	66.32	9.227		

Yapılan Independent Samples T Testinin analizi sonunda 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Duyarlılık Puanları' cinsiyetler arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. ($t = 2.574$; $p(\text{buradaki } p \text{ değeri; } .011) < 0.05$). Bir başka ifade ile araştırmaya katılan katılımcılardan kadın ve erkeklerin çevre sorunlarına karşı duyarlılık puanları arasında kadınlar lehinde anlamlı bir farklılığın olduğu, kadınların çevre duyarlılık puanlarının daha yüksek olduğu yargısına ulaşılabilir.

Katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Düzeylerinin' daha önce çevre eğitimi ile ilgili ders alıp almadıklarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonucuna katılımcıların 'Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık' puanlamasının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S_{(Z)} = .914$; $p > .05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T Testi kullanılmıştır.

Tablo 4'de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılık düzeylerinin, daha önce çevre sorunları ile ilgili ders alıp almama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Duyarlılık Puanlarının Daha Önce Çevre İle İlgili Bir Ders Alıp Almamalarına Göre T Testi Analizleri

Çevre İle İlgili Dersi Alma Durumu	n	X	SS	t	p	
Çevre Sorunlarına Duyarlılık Puanı	Evet	104	68.06	9.162	.592	.555
	Hayır	152	67.38	8.850		

Yapılan Independent Samples T Testinin analizi sonunda 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Duyarlılık Puanları' daha önce çevre eğitimi ile ilgili bir ders alıp almama durumuna göre aralarında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark görülmemektedir. ($t = .592$; $p(\text{buradaki } p \text{ değeri; } .555) > 0.05$). Bir başka ifade ile araştırmaya katılan katılımcılardan daha önce çevre eğitimi ile ilgili ders alan katılımcılarla ders almayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Katılımcıların bu değişkene bağlı olarak çevre sorunlarına duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı yargısına varılabilir.

Katılımcıların 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Düzeylerinin' normal dağılım gösterdiği yukarıda gösterilmiştir. Bu nedenden dolayı, 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Düzeylerinin, Öğrenip Gördükleri Sınıf

Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir? Sorusuna cevap bulmak amacıyla, tek yönlü varyans analizi için One Way Anova kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Duyarlılık Puanlarını Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirilmesinin One Way Anova Testi Analizleri

Öğrenim Kademesi	n	X	SS	F	p	Fark
1.Sınıf	87	4.10	.638	2.585	.054	-
2.Sınıf	73	4.26	.553			
3.Sınıf	55	4.33	.500			
4.Sınıf	41	4.31	.423			
Toplam	256	4.23	.560			

Yapılan One Way Anova analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılık puanlarını öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. ($F=2.585$; $p(0.054)>0.05$). Başka bir ifadeyle, katılımcıların sınıfsal düzeylerinin farklı olması, çevre sorunları ile duyarlılıkları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir.

Katılımcılara açık uçlu soru olarak; 'Çevre sorunlarının çözümü adına neler önerirsiniz?' ve Çevre sorunlarının çözümü adına ne tür faaliyetler içerisinde bulunmak istersiniz?' soruları sorulmuştur. Bu sorulara katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların 'Çevre Sorunlarının Çözümü Adına Neler Önerirsiniz?' Sorusuna Verdiği Cevapların Betimsel Analizi

Katılımcıların Çevre Sorunlarının Çözümüne Yönelik Önerileri	n	%
Çevre kirliliğinin sonuçlarını yansıtan dramatik filmler hazırlanmalıdır.	5	2
Halkı bilinçlendirecek kamu spotları hazırlanmalıdır.	44	17
Toplumda çevre bilincini oluşturmak adına toplumun en alt seviyesinden, en üst seviyeye kadar, konferans, panel vs. düzenlenmelidir.	184	32
Topluma geri dönüşüm konusunu anlatmak ve aşlamak gerekiyor.	69	27
Temiz, yenilenebilir enerji kullanımı teşvik edilmelidir. Devlet politikası haline getirilmelidir.	31	12
Özel araçlar yerine toplumda, toplu taşıma araçlarının kullanımı, şartlar iyileştirilerek teşvik edilmelidir.	13	5
Okullarda her kademe de zorunlu çevre dersi konulmalıdır.	10	4
Anaokulu seviyesinde eğitim verilmelidir.	5	2
Sanayi atıkları geri dönüşümde değerlendirilmelidir.	38	15
Çevre ile ilgili alınan tedbirlerin uygulanabilirliğinin denetlenmelidir.	3	1
Kapı kapı dolaşan ekipler oluşturularak, ailelere çevre bilgilendirme sunumları yapılmalıdır.	8	3
Hidroelektrik santralleri daha fazla kullanılmalıdır.	3	1
Elektrik, su tasarrufuna yönelik tedbirler alınmalıdır.	64	25
Çevreyi koruyacak sert kanunlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.	23	9
Kâğıt israfının önüne geçilmelidir.	3	1
Atık su arıtma tesislerinin sayısı arttırılmalıdır.	82	32
Plansız şehirleşmeye kesinlikle taviz verilmemelidir.	10	4
Halkı bilinçlendirme adına reklam panoları kullanılmalıdır.	82	32
Tarım ilaçlarının bilinçsizce kullanılmasının önüne geçilmelidir.	13	5
Tehlikeli madde taşıyan gemilerin denetimi sağlanmalıdır.	3	1
Belediyeler farklı renkte çöp poşetleri dağıtarak, evlerde geri dönüşümü desteklemelidir.	69	27
Cevap Vermeyen Katılımcı Sayısı	18	7

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların çevre sorunlarına karşı çözüm önerilerine, 'Toplumda çevre bilincini oluşturmak adına toplumun en alt seviyesinden, en üst seviyeye kadar, konferans, panel vs. düzenlenmelidir.' cevabını verenlerin sayısının 184 olduğu (%32); 'Hidroelektrik santralleri daha fazla kullanılmalıdır.', 'Çevre ile ilgili alınan tedbirlerin uygulanabilirliğinin denetlenmelidir.' ve 'Tehlikeli madde taşıyan gemilerin denetimi sağlanmalıdır.' cevabını verenlerin sayısının 3 olduğu (%1) görülmektedir. Katılımcılardan 18 kişi ise (%7), çevre sorunlarına karşı çözüm önerisinde bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun çevre eğitimi ve sorumluluğu konusunda eğitimin önemli olduğunu, toplumun bilinçlendirilerek ancak, çevre sorunlarına karşı duyarlı hale getirilebileceği yönünde görüş bildirdikleri ifade edilebilir.

Tablo 7. Katılımcıların 'Çevre Sorunlarının Çözümü Adına Hangi Tür Faaliyetlere Katılmak İstediniz?' Sorusuna Verdiği Cevapların Betimsel Analizi

Katılımcıların Çevre Sorunlarının Çözümü İle İlgili Katılmak İstedikleri Faaliyetler	n	%
Fidan dikme faaliyetlerinde gönüllü görev yapmak isterim.	207	81
Çevre ile ilgili sosyal medyada ses getirecek ulusal ve uluslararası grup oluşturmak isterim.	5	2
Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarında ve derneklerde görev yapmak isterim.	174	68
Çöp toplama etkinliğinde bulunmak isterim.	38	15
Gönüllü çevre memuru, koruyucusu olmak isterim.	23	9
Çevre ile ilgili, projeler üretecek gönüllü bir ekip kurup çalışmak isterim.	34	13
Üniversite de görülen topluma hizmet dersinde, çevre sorunlarını konu alan çalışmalar yapılmalıdır.	10	4
Cevap Vermeyen Katılımcı Sayısı	23	9

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların çevre sorunlarının çözümüne ilişkin gönüllü olarak katılmak istedikleri faaliyetlere bakıldığında ilk sırada, 207 katılımcıyla (%81) 'Fidan Dikme Faaliyetlerinde Bulunmak İsterim' cevabının olduğu görülmektedir. Aynı soruya 5 katılımcı (%2), 'Çevre İle İlgili Sosyal Medyada Ses Getirecek Ulusal Ve Uluslararası Grup Oluşturmak İsterim.' Cevabını vermiştir. Bu soruyu değerlendirmeyip, cevap vermeyen katılımcı sayısı ise 23 (%9)'tür. Bu tablodan çıkan sonuçlara göre değerlendirme yapıldığında, katılımcıların özellikle sivil toplum kuruluşlarında görev almak ve fidan dikme etkinliklerinde bulunmak istedikleri görülmektedir.

TARTIŞMA

Çevre sorunların artması ile çevre eğitimi konusu özellikle 1960'lı yıllardan sonra dünyanın gündemine gelmiş ve halende gündemdeki yerini korumaktadır. Bunun temel nedeni ise yaşanan hızlı teknolojik gelişmelerin paralelinde, yaşanan hızlı çevre kirliliği, çevre tahribatı, küresel ısınma sonucunda dünyanın ekolojik dengesinin değişmesi gösterilebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde gerek Türkiye'de gerekse, dünyada çevre eğitimi konusunda çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Özdemir ve Yapıcı (2010) 'Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık ve İlgili Düzeylerinin Karşılaştırılması' konulu araştırmayı yapmışlardır. Araştırmada, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 240 katılımcı ver almıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre; Coğrafya ve Fizik anabilim dalı lisans öğrencilerinin, Fen Bilgisi öğrencilerine oranla dünyadaki toprak kirliliğini daha ciddi bir problem olarak algıladıkları görülmüştür. Bölüm içi sınıfsal değerlendirme de ise farklılığın olmadığı görülmüştür.

Darçın ve diğerleri tarafından (2007) 'Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Küresel Çevre Problemleri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi' konulu araştırmasında, katılımcıları, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen ve Teknoloji Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 385 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ölçme aracına vermiş oldukları cevaplar genel olarak incelendiğinde, çevresel kavram ve konular hakkında yetersiz bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının ise yapılan bu çalışma neticesinde çevre sorunlarına yönelik duyarlılık düzeylerinin yüksek çıktığı söylenebilir.

Yıldırım ve diğerleri 2012 yılında 'Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Duyarlılıkları' ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 118'i erkek, 117'si bayan olmak üzere toplam 235 öğretmen adayı katılmıştır. Sınıf düzeylerine göre ve bölümlere göre yapılan analizler yükseköğretimde öğretmen adaylarına verilen çevre eğitimi dersinin etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirme programında yer alan çevre eğitimi dersinin içeriğine bakıldığında ağırlıklı olarak temel ekolojik kavram ve ilkelere yer verildiği, tutum ve değerlerin kazandırılması ile yeterli içeriğin bulunmadığı görülmektedir. Bölümsel anlamda farklılığın olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına duyarlılıklarının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek için bağımsız değişkenler için t-testi uygulanmıştır. Çevre konusundaki duyarlılıklarını incelemek için yapılan test sonuçları bayan ve erkek öğretmen adaylarının arasında çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Yapılan bu araştırmada da bu yönü ile öğretmen adaylarının çevre sorunlarına duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu günün öğretmen adayları, yarının öğretmenleri olacak bireylerin çevre konusunda duyarlılık düzeylerinin yüksek olması, gelecek nesillerin yetişmesi adına büyük önem arz eder. Nasıl ki bir teknik direktör bir maç öncesinde, ilk olarak kendisinin galibiyete inanması gerekiyor ve ondan sonra, oyuncularını bu yönüyle motive etmesi söz konusu ise, öğretmenlerinde yapılacak işlere ilk olarak kendisinin inanması gerekmektedir. Çevre konusunda da öncelikle bir öğretmenin duyarlı olması söz konusudur. Bireyler inanmadıkları bir durumu karşısındaki kişiye anlatmada zorluk çekerler. Anlatsalar bile, sonuç olarak çokta olumlu sonuçlar alacağı söylenemez. Bu sebeplerden dolayı çevre sorunlarına karşı duyarlı öğretmenlere günümüz dünyasında oldukça fazla ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenip gören öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına duyarlılık düzeyleri oldukça iyi çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlı oldukları sonucuna ulaşılabılır.

Çalışmada, sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına duyarlılık düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde, araştırmaya katılan katılımcılardan kadın ve erkeklerin çevre sorunlarına karşı duyarlılık puanları arasında kadınlar lehinde anlamlı bir farklılığın olduğu, kadınların çevre duyarlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, çevre sorunlarına karşı duyarlılık düzeylerinin, öğrenip gördükleri sınıf türüne göre farklılık gösterip, göstermediği analiz edilmiştir. Analiz neticesinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin farklı olması, çevre sorunlarına karşı duyarlılık düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevre eğitim ile ilgili dersin alınıp alınmamasına bağlı olarak, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılık seviyeleri değerlendirildiğinde, çevre ile ilgili ders alan katılımcılar ile ders almayan katılımcılar arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buradan, çevre derslerinin niteliğini sorgulanması gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Çevre sorunlarına karşı duyarlılığı artırmak adına ise, katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim üzerinde birleştikleri görülmektedir. Etkili çevre sorumluluğu kazandırma adına, toplumun bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çevresel konular hakkında doğru ve tutarlı bilgilerle donatılmalı, çevre problemlerinin sosyal yansımalarını doğru değerlendirebilecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir.

Çevre sorunlarına karşı duyarlılığı artırmak adına, üniversiteler kapsamında, toplumun her kesiminde içine alacak projeler üretilebilir. Sadece proje üretmekle yetme aynı şekilde uygulamaların devamlılığı da sağlanmalıdır. Bunun bir devlet politikası haline getirilmesi önerilebilir.

Çevre sorunlarına karşı duyarlılık düzeyi ile ilgili Türkiye'deki tüm üniversiteleri kapsayacak bir çalışma yapılabilir. Bu çalışma neticesinde, üniversitelerin çevre duyarlılıklarını gösteren bir harita ve puanlama hazırlanmalıdır. Böylelikle, çevre duyarlılık düzeyleri, üniversiteler ve bölümler bazında değerlendirilerek, sıkıntılı değerler çıkan üniversite öğrencilerine yönelik daha değişik uygulamalarla çevre sorunlarına duyarlı hale getirilmesi hedeflenmelidir.

KAYNAKÇA

- Atasoy, E. (2006). Çevre İçin Eğitim. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Buell, F. (2004). From Apocalypse To A Way Of Life: Environmental Crisis In The American Century. New York: Routledge.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1-2), 189-198.
- Darçın, E. S., Akgül, P., -Avcı, D. E., Badem, Ö. (2007). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Küresel Çevre Problemleri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2016/04/19>.
- Deniş, H., Genç, H. (2007). Çevre Bilimi Dersi Alan Ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları Ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(13): 20-26.
- Kavruk, S.B. (2002). Türkiye'de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü Ve Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, A. ve Yapıcı, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık ve İlgi Düzeylerinin Karşılaştırılması. Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi 1(1): 48-56.
- Ünal, S., Mançuhan, E. ve Sayar, A. A. (2001). Çevre Bilinci, Bilgisi ve Eğitimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, C. Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Duyarlılıkları. Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:20 No:1, 121-134.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PARALEL VE MERİDYEN KAVRAMLARINA İLİŞKİN ZİHİNSEL MODELLERİ

Hüseyin EROL¹ - Muzaffer ÇATAK - Mehmet Fatih KAYA

ÖZET

6. sınıf öğrencilerinin paralel ve meridyenlere ilişkin zihinsel modellerini belirlemenin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması desenine sahiptir. Çalışma grubu Adıyaman il merkezinde bulunan bir ortaokulda kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak 6. sınıflardan seçilen 77 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler seçilirken ilgili konunun yazılı değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurularak heterojen bir öğrenci grubu oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir form ve paralel ve meridyenlere ilişkin öğrencilerin yaptıkları çizimler kullanılmıştır. Soruların öğrencilerin paralel ve meridyenle ilgili teorik bilgileriyle ilişkili olmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen verilerin analizi ilkel, sentez ve bilimsel modellere göre sınıflandırılarak gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmanın sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin paralel ve meridyenlerle ilgili farklı zihinsel modellere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bu alanda yapılacak araştırmalar için önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Paralel, meridyen, zihinsel modeller.

THE MENTAL MODELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON THE CONCEPTS OF PARALLEL AND MERIDIAN

This paper aiming to reveal the mental models of Grade-6 students on the concepts of parallel and meridian utilizes "special case study" design, a qualitative research design. The working group is constituted by 32 students studying in Grade 6, selected in accordance with the convenience sampling method, in a secondary school in Adıyaman city center. While selecting these students, the results of a written examination regarding the relevant topics were taken into consideration and great attention was paid to create a heterogeneous group of students. As the data collection tool in this study were utilized a form consisting of open-ended questions, developed by researchers, and students' drawings about parallels and meridians. Questions were paid strict attention to be connected to their theoretical knowledge regarding the parallel and meridian. The analysis of data obtained was carried out by classifying the data according to the primitive, synthesis and scientific models. This study will provide findings about the mental models Grade 6 students have in regard to the parallel and meridian subjects. Analysis of the data obtained is ongoing. This study is considered to be a significant data source for research to be done in this field.

Key Words: Parallel, Meridian, Mental Models.

¹ MEB, Öğretmen, h02.erol@hotmail.com

1. GİRİŞ

Bireyin kişisel ve zihinsel gelişiminde belirleyici olan ilk kurum aile olarak bilinir. Ebeveynler tarafından birtakım toplumsal ve ahlaki olgular ilk başta ailede çocuğa öğretilir. Okul hayatının başlamasıyla çok yönlü ve programlı bir eğitim öğretim süreci başlar. Öğrenim hayatımızda içeriği birbirinden farklı birçok ders ile karşı karşıya kalırız. Her dersin amacı bireyin sosyal gelişimine farklı bakış açılarıyla katkı sunmaktır. Bu dersler içerisinde önemli yer tutan derslerden biri de sosyal bilgilerdir. Bu ders bireyin yaşamında karşısına çıkacak olan çeşitli sorunlara en uygun cevabı verebilmesi için onu hayata hazırlamayı ve ona hayatın içinden olaylarla bu olaylardan nasıl ders alması gerektiğini sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını hatırlatır (Bitlisli, 2014). Sosyal bilgiler dersi birçok disiplinin biraraya gelmesiyle oluşmuş disiplinlerarası bir alandır. Sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşmasında sosyal bilgilerin temel disiplinlerinden biri olan coğrafya önemli bir yere sahiptir. Coğrafya, öğrencilerin tarihte geçen olayların yaşandığı mekânın coğrafi özelliklerinin bilinmesi, geçmişte yaşanan askeri, siyasi, sosyal ve ekonomik kökenli olayların analiz edilmesi ve daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir (Gençtürk, 2009). Ülkemizde sosyal bilgiler dersi ilkököl 4. sınıf ve ortaokul 5.,6. ve 7. sınıf düzeyinde öğretim programları içerisinde yer almaktadır. Coğrafya ile ilgili içeriğe en fazla 6. sınıf düzeyinde yer verilmektedir. Özellikle 6. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde temel coğrafi kavramlar (konum, kıta, okyanus, paralel, ekvator, meridyen, enlem, boylam vb.) öğretilmeye çalışılmaktadır. Programda yer alan bu konulara bakıldığında öğrenciler kendileri için yeni olan pek çok kavramla ilk defa 6. sınıfta karşılaşmaktadır. Bu kavramlar yapıları itibarıyla 6. sınıf öğrencilerinin yaş düzeyi düşünüldüğünde soyut, teknik ve karmaşık özellikte sayılabilir. Piaget’e göre 11-12 yaş grubundaki çocuklar somut düşünme aşamasından soyut düşünme aşamasına geçiş dönemini yaşarlar (Cin, Engin ve Akbaş (2005). Piaget’in kriter olarak belirlediği 11-12 yaş aralığında yer alan 6. sınıf öğrencilerinin bu konuları ne derecede öğrendiği önem arz etmektedir.

Öğrenme, bireyin sosyal çevresi, önceki bilgileri ve öğrencinin öğrenmeye yaklaşımının etkisiyle ilk önce zihinde şemalara kaydedilerek yapılandırılmaktadır. Her öğrenci okula yaşantı ve tecrübelerini biriktirmiş olarak gelmektedir. O güne kadar günlük yaşamda öğrendikleri bilgileri, şemaları öğrenme sırasında duydukları, gördükleri ile etkileşime sokarak zihinlerinde yapılandırır (Yıldız, 2006). Öğrencilerin, kendi çevrelerindeki dünyayı ve olayları tanımak için oluşturdukları tasvirler onların zihinsel modelleridir. Öğrencilerin yeni kavramları öğrenirken kendi kişisel şemalarını yani zihinsel modellerini oluşturmaları gerekir. Zihinsel modeller, bireyler tarafından düşünülerek ve hayal edilerek, bilişsel işlemler sonucunda üretilen, dolaylı ve tamamlanmamış, kişisel olan ve insanların temsili sistem üzerinden inanışlarını yansıtan, aynı zamanda yapıcısına fiziksel sistem hakkında önceden tahmin etme ve açıklama izni veren anlayışa dayalı modeller olarak tanımlanabilir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin yeni öğrendikleri bir bilgi, durum veya olayı ne derecede öğrendikleri öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modellerin ortaya konulması ile öğrenilebilir (Çakır, 2011). Bu modeller kişinin gözlem, öğretim ya da çıkarım yoluyla kazandığı inanç sistemi, kişinin zihinsel modeli ve fiziksel dünya arasındaki benzeşimini gözlemlene, kişiyi anlama ve davranışlarını tahmin etmeyi sağlar (Norman, 1983). Literatürde zihinsel modellere ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar mevcuttur. Emli (2014), yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modellerini incelemiştir, Aydın (2013), 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik zihinsel modellerini; Ulutaş (2010), kimya eğitimi öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki zihinsel modellerini; İyibil ve Arslan (2010), fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modellerini; Arslan ve Doğru (2014), modellemeye dayalı fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin anlama, hatırd tutma, yaratıcılık düzeyleri ile zihinsel modelleri üzerine etkisini; Öztürk ve Doğanay (2013), ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin dünyanın şekli ve yerçekimi kavramlarına ilişkin anlamaları ve zihinsel modellerini; Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu (2013), üstün yetenekli öğrencilerin maddenin tanecikli yapısıyla ilgili zihinsel modellerini; Çökelez ve Yalçın (2012), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atom kavramı ile ilgili zihinsel modellerini; Kurnaz ve Değermenci (2012), 7. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili zihinsel modellerini; Tatar, Yıldız, Feyzioğlu, Buldur ve Akpınar (2012), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modellerini; Abat (2010), eğitim yönetimi uzmanlarının okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin zihinsel modellerini; Aydın (2011), öğrencilerin hücre bölünmesi ve kalıtım konularındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde ve zihinsel modelleri üzerinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisini; Çakır

(2011), üstün yetenekli öğrencilerin iletkenlik ve yalıtkanlık kavramları hakkındaki zihinsel modellerini; Yıldız (2006), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili zihinsel modellerini inceleyen çalışmalar yapmıştır. Trumper (2000, 2006) üniversite öğrencilerinin gözlemlenebilen astronomi olayları ve astronomi kavramlarıyla ilgili anlayışlarını, zihinsel modellerini ve kavram yanılgılarını; Vosniadou ve Brewer (1994), birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin gece-gündüz oluşumu ile ilgili anlayış ve zihinsel modellerini; Baxter (1989), yerçekimi kuvveti ve Dünya'nın şekli ile ilgili öğrencilerin geliştirdikleri anlayışları ve zihinsel modellerini; Moseley, Desjean-Perrotta ve Utley (2009), öğretmen adaylarının çevreyle ilgili imajları ve zihinsel modellerini değerlendirmek için ölçek geliştirmiş; Shepardson, Choi, Niyogi ve Charusombat (2011), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sera etkisi ile ilgili zihinsel modelleri ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında zihinsel modellerle ilgili yapılan çalışmaların birbirinden farklı alanlarda ve farklı gruplara yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin paralel ve meridyen kavramlarına yönelik zihinsel modellerini ortaya çıkarmaya yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

1.2. Amaç

Ortaokul düzeyinde dünyanın şekli, hareketleri, paralel ve meridyen konusu gibi temel bazı coğrafi kavramlar 6. sınıf sosyal bilgiler müfredatında yer almaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları bu kavramlarla ilgili geliştirdikleri zihinsel modellerin tespit edilmesinin önemli olacağı düşüncesinden yola çıkılarak bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin paralel ve meridyen kavramlarına ilişkin zihinsel modellerinin ortaya çıkarılmasına yönelik daha önce herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışmanın sonuçlarının ortaokul düzeyinde bu kavramların öğretiminin etkili hâle getirilmesi için alana katkı sağlayacağı ve program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin paralel ve meridyen kavramlarıyla ilgili zihinsel modellerinin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi amaçlandığından betimsel yaklaşım kullanılmıştır. Betimleme yöntemi incelenen durumu detaylıca tanımlama, açıklama, standartları doğrultusunda değerlendirme ve olaylar arası ilişkileri ortaya çıkarmada etkindir (Çepni, 2009). Çalışmada betimsel yaklaşım kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman'da il merkezindeki bir ortaokulda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 77 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız		
Erkek		
Toplam	77	100,00

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %'1 kız, %'1 erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken ilk etapta literatür konusunda ayrıntılı bir tarama yapılmış ve bir öngörü sağlanmıştır. Daha sonra 6. sınıf sosyal bilgiler müfredatında araştırma konumuzla ilgili kazanımlar incelenmiş ve ders kitabında paralel meridyen konusunun nasıl verildiğine bakılarak 6 açık uçlu sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan soru formu ile 12 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapılarak soru formuna son şekil verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiş, elde edilen verilere ait frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Betimsel değerlendirmede katılımcıların çarpıcı görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntıların kimlere ait oldukları öğrencilere verilen kodlarla birlikte sunulmuştur (Ö41: 41 numaralı öğrenci gibi). Analizin ikinci aşamasında araştırmaya katılan öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevaplar bütünsel olarak analiz edilerek her bir öğrencinin sahip olduğu zihinsel model tespit edilerek tablo halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerin algılama durumları ve öğrencilerin zihinsel modelleri adı altında iki temel başlıkta sunulmuştur.

1. Öğrencilerin Algılama durumları

Veri toplama aracımızın ilk sorusu olan Paralellerin şekli nasıldır? Neye benzemektedir? Sorusuna ait öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Paralel Kavramına İlişkin Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bir kişiyi ipe dolama	1	1,29	Çember	10	12,98
Çizgi	6	7,79	Dilimleme	2	2,59
Daire	1	1,29	Sınırsız çizgi	1	1,29
Doğru parçası	5	6,49	Uzun yol	1	1,29
Düz çizgi	3	3,89	Çubuk	1	1,29
Halka	2	2,59	Cevapsız	9	11,68
Hulahop	2	2,59	Zebra deseni	1	1,29
Karpuz	4	5,19	Yol şeritleri	1	1,29
Merdiven	1	1,29	Yatay kalem	1	1,29
Oval	2	2,59	Dolunay	1	1,29
Paralel doğru	1	1,29	Kemer	1	1,29
Top üzerindeki çizgiler	1	1,29	Yuvarlağın enine	1	1,29
Yatay çizgi	11	14,28	Göz	1	1,29

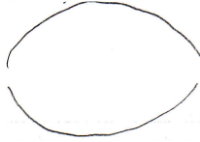
Tablo 2’de öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde paralel kavramının şekline dair öğrencilerin birbirinden farklı fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları tanımlamalardan öne çıkanlara bakıldığında; öğrencilerin %14,28’inin paralel kavramını “yatay çizgi” olarak %12,98’inin “çember” olarak tanımladığı görülmektedir. Öğrencilerin paralel kavramı için yaptıkları tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Dünyanın etrafını saran çemberlerdir."Ö17, "Paraleller yatay çizgilere benzer."Ö30, "Dünyanın çevresini saran kemerler gibidir."Ö77.

Yukarıdaki tanımlardan farklı olarak öğrencilerin %6,49'u paralelleri "doğru parçasına", %7,79'u "çizgi", %5,19'u "karpuz" olarak tanımlamışlardır. Bu cevapların dışında da öğrencilerin paralelleri hulahop, soğan halkası, bir kişiyi iple dolama, zebra deseni gibi farklı şekillere benzettikleri görülmektedir.

"Paraleller çevrilen hulahopa benzer."Ö7, "Paraleller bir kişinin iple dolanmasına benzer."Ö26, "İçi boş soğan halkasına benziyor."Ö41.

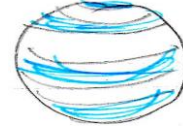
Öğrencilerin paralel kavramına ilişkin olarak çizdikleri bazı şekiller aşağıda verilmiştir:



Şekil 1.



Şekil 2.



Şekil 3.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları çizimlerde genel olarak "yatay" şekilden yola çıktıkları ve zihinsel olarak paralel denilince "yan duran", "doğu-batı doğrultulu olan" bir durumun akıllarına geldiği görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Meridyen Kavramına İlişkin Algılama Durumları

Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yarım ay	1	1,29	Yatay çubuk	1	1,29
Yarım daire	3	3,89	Küre	2	2,59
Düz çizgi	2	2,59	Dilimlenmiş karpuz	3	3,89
Yumurta	1	1,29	Hilal	2	2,59
Beli sıkın bir şey	1	1,29	Muz	2	2,59
Çember	3	3,89	Limon	1	1,29
Üstü çizgili top	1	1,29	Yaş pasta kenarı	1	1,29
Dikey çizgi	12	15,58	Soğan	1	1,29
Portakal	2	2,59	Yarım çember	3	3,89
Dilimlenmiş portakal	1	1,29	Saç teli	1	1,29
Cisim	1	1,29	Kavunun enine kesilmiş hali	2	2,59
Yay	2	2,59	Oval	1	1,29
Işın	1	1,29	Yarım çember	1	1,29
Doğru parçası	2	2,59	Düz yol	1	1,29
Uzun doğru	1	1,29	Çizgili top	1	1,29
Yay araç	1	1,29	Cevapsız	13	16,68

Tablo 3'te öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde meridyen kavramının şekline dair öğrencilerin birbirinden farklı fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları tanımlamalardan öne çıkanlara bakıldığında; öğrencilerin %15,58'inin meridyen kavramını "dikey çizgi" olarak, %3,89'unun "yarım daire" olarak tanımladığı görülmektedir. Öğrencilerin meridyen kavramının şekline dair yaptıkları açıklamalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Meridyenlerin şekli yarım ovaldir. Dilimlenmiş portakala benzemektedir."Ö15, "Meridyenler dikey doğrulara benzemektedir."Ö34, "Dik olduğu için saç teline benzer."Ö50.

Yukarıdaki tanımlardan farklı olarak öğrencilerin %3,89'u meridyenleri "çember", %3,89'u "dilimlenmiş karpuz", %1,29'u "yarım çember" olarak tanımlamışlardır. Bu cevapların dışında da öğrencilerin meridyenleri muz, hilal, limon, çizgili top, düz yol, dilimlenmiş portakal gibi farklı şekillere benzettikleri görülmektedir.

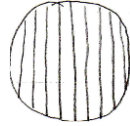
Bu tür meridyen tanımlarına örnek olarak aşağıdaki öğrenci ifadeleri verilebilir:

"Muza benziyor. Dikey çizgidir."Ö66, "Çizgili topun çizgilerinin dik olacak şekilde yere koyulması."Ö57, "Karpuzu dik tutunca dış çizgilerine benziyor."Ö39.

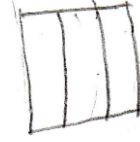
Öğrencilerin meridyen kavramına ilişkin olarak çizdikleri bazı şekiller aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.



Şekil 5.



Şekil 6.

Araştırmaya katılan öğrencilerin meridyen kavramına ilişkin yaptıkları çizimlerde genel olarak “dikey” , “oval” şekllinden yola çıktıkları ve zihinsel olarak meridyen denilince “dik olan”, “kuzey-güney doğrultulu olan” bir durumun akıllarına geldiği görülmektedir.

Tablo 4. Aynı paralel üzerinde yürürsek nereye varırız

Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Başladığımız yere varırız, paralellerin bittiği bir yer yok	62	80,51
Bir yere varamayız, paralellerin bittiği bir yer yok	3	3,89
Batı ya da doğuya varırız, paralellerin bittiği bir yer var	2	2,59
Sonsuza kadar gider	1	1,29
En sondaki paralele	1	1,29
Meridyene varırız	1	1,29
Gözlem evine varırız bittiği yer var	1	1,29
Kutuplara varırız, paralellerin bittiği yer Antarktika	1	1,29
Cevapsız	5	6,49

Tablo 4’te öğrencilerin üçüncü soruya (Aynı paralel üzerinde yürürsek nereye varırız?) verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün (%80,51) “başladığımız yere tekrar döneriz, paralellerin bittiği bir yer yoktur” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevabın dışında bazı öğrencilerin (%3,89) “bir yere varamayız, paralellerin bittiği bir yer yok”, “sonsuza kadar gider” (%1,29), “en sondaki paralele varırız” (%1,29) , “gözlem evine varırız”(%1,29), “kutuplara varırız, paralellerin bittiği yer Antarktikadır” (%1,29) şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Aynı paralel üzerinde yürürsek yine aynı geri geliriz. Paralelin bittiği bir yer yok”Ö4, “Hiçbir yere varamayız. Paralellerin bittiği bir yer yok”Ö44, “İster koş, ister yürü olduğun yerde dönüp durursun. Kuzey güney diye Dünya’yı ikiye ayırır. Paralellerin bittiği yer yok”Ö64.

Tablo 5. Aynı meridyen üzerinde yürürsek nereye varırız

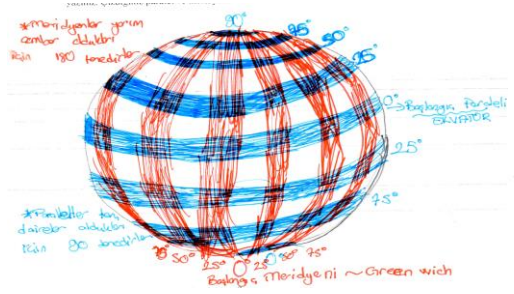
Cevaplar	Frekans	Yüzde
Başladığımız yere döneriz meridyenlerin bittiği bir yer yok	36	46,75
Kutuplara varırız meridyenlerin bittiği bir yer var	10	12,98
Hiçbir yere varamayız meridyenlerin bittiği bir yer yok	9	11,68
Başladığımız yere döneriz meridyenlerin bittiği bir yer var	7	9,09
Kutuplara varırız meridyenlerin bittiği bir yer yok	5	6,49
Sonsuza kadar yürürüz meridyenlerin bittiği yer yok	2	2,59
Greenwich’e varırız	1	1,29
Düz yolda yürürüz	1	1,29
Paralele varırız	1	1,29
Bittiği noktaya varırız	1	1,29
En sondaki meridyene varırız meridyenlerin bittiği yer yok	1	1,29
Cevapsız	3	5,19

Tablo 5’te öğrencilerin dördüncü soruya (Aynı meridyen üzerinde yürürsek nereye varırız? Meridyenlerin bittiği bir yer var mıdır?) verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ön plana çıkan bazı cevapların olduğu görülmektedir. Bunlara örnek olarak “başladığımız yere döneriz, meridyenlerin bittiği bir yer yok” cevabının araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakını (%46,75) tarafından verildiği görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı (%12,98) “Kutuplara varırız. Meridyenlerin bittiği bir yer var” şeklinde cevap vermişlerdir. Bazı öğrenciler ise (%11,68) “Hiçbir yere varamayız. Meridyenlerin bittiği bir yer yok” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevapların dışında “Greenwich’e varırız” (%1,29), “Düz yolda

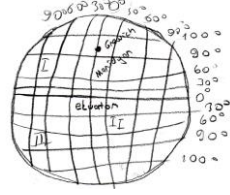
yürürüz" (%1,29) "En sondaki meridyene varırız. Meridyenlerin bittiği yer yok" (%1,29), "Sonsuza kadar yürürüz. Meridyenlerin bittiği nokta yok" (%2,59) şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

"Aynı meridyen üzerinde yürürsek yine aynı yere varırız. Meridyenlerin bittiği bir yer yoktur"Ö4, "Meridyen üzerinde yürürsek kutuplara varırız"Ö9, "Hiçbir yere varamayız. Meridyenlerin bittiği bir yer yoktur"Ö50 "Aynı meridyen üzerinde yürürsek Greenwich'e varırız"Ö76.

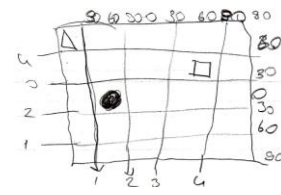
Şekil 7. Öğrencilerin paralel ve meridyenleri bir arada gösteren çizimleri



Şekil 7.



Şekil 8.



Şekil 9.

Öğrencilerin 5. soru için (paralel ve meridyenleri bir arada gösteren bir resim çiziniz. Paralel ve meridyenlerin üzerine isimlerini yazınız. Çizdiğiniz paralel ve meridyenlere numara veriniz) yaptıkları çizimler incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 77 öğrenciden 13 tanesinin (%16,88) hem şekli olması gereken şekilde çizdikleri hemde şekil üzerinde paralel ve meridyenleri doğru bir biçimde gösterebildikleri, 22 tanesinin (%28,57) şekli bildikleri ancak tam olarak yansıtamadıkları, 44 tanesinin (%57,14) ise çizdikleri dünya haritası üzerinde paralel ve meridyenleri doğru bir şekilde gösteremedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin paralel ve meridyenleri numaralandırmalarına ilişkin cevapları

Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Cevaplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
30 ve 60 dereceye göre	1	1,29	Kuzeye gidildikçe büyür güneye gidildikçe küçülür	2	2,59
Her 15 derece paralel ve meridyene göre	1	1,29	Kitaptakine göre yaptım	1	1,29
Kafama göre yaptım	11	14,28	Paralellerin 20 meridyenlerin 30 tane olduğuna inanıyorum	1	1,29
Ekvator ve Greenwich'e göre	10	12,98	Her 111 km'ye rakam vererek	1	1,29
Paralel ve meridyene göre	10	12,98	0 dereceyi başlangıç kabul ederek	1	1,29
Ekvatora göre	8	10,38	Meridyene göre	2	2,59
Atlaslara göre	2	2,59	Hocanın öğrettiğine göre	4	5,19
Sıralamaya göre	2	2,59	Paralel sayısı meridyen sayısının yarısı olduğu için	1	1,29
Dünya'ya göre	1	1,29	Türkiye'nin konumuna göre	2	2,59
Enlem ve boylama göre	1	1,29	60 derece sıcağa 0 derece hiçbir yer	1	1,29
Sıcaklığa göre	1	1,29	Cevapsız	7	9,09
Yüzeysel genişliğe göre	1	1,29	Başlangıç noktasını sıfır kabul ederek	2	2,59

Tablo 6'da öğrencilerin çizdikleri dünya haritası üzerinde paralel ve meridyenleri numaralandırmalarıyla ilgili verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar içerisinde ön plana çıkan iki cevap bulunmaktadır. Öğrencilerden 10 tanesi (%12,59) numaralandırmayı "paralel ve meridyene göre" yaptıklarını, 10 tanesi (%12,59) numaralandırmayı "Ekvator ve Greenwich'e göre" yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu iki cevabın dışında öğrencilerin birbirinden farklı cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

"Türkiye'nin konumuna göre yaptım"Ö66, "Paralelleri ekvatora uzaklığına göre numaralandırdım. Meridyenleri Greenwich'e uzaklığına göre numaralandırdım"Ö30, "Meridyenlerin ve paralellerin derecesine göre yaptım"Ö55, "Kitaptakine yakın olarak yaptım"Ö50.

2. Öğrencilerin Zihinsel Modelleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin paralel ve meridyen kavramıyla ilgili tüm sorulara verdikleri cevaplar bütün olarak analiz edildiğinde öğrencilerin 4 farklı zihinsel modele sahip olduğu görülmektedir. Birinci zihinsel modele sahip öğrenciler paralel ve meridyen kavramını bilimsel bir şekilde açıklayabilmekte ve bu kavramları zihinlerindeki uyumlu herhangi bir şeye benzetebilmektedirler. İkinci zihinsel modele sahip öğrenciler paralel ve meridyen kavramını anlamlı bir şekilde açıklayabilmekte ancak diğer sorulara bilimsel düzeyde cevap verememektedir. Üçüncü zihinsel modele sahip öğrenciler kavramları bilimsel temelde açıklayamamakta ancak paralel ve meridyen kavramlarının şeklini olması gereken şekilde çizebilmektedir. Dördüncü zihinsel modele sahip öğrenciler kavramları herhangi bir şekilde açıklayamamakta, diğer sorulara da yanlış cevap veren öğrencilerdir. Aynı zamanda bu öğrenciler yaptıkları çizimlerle açıklamaları hiçbir şekilde birbirine uymayan öğrencilerdir. Ortaya çıkan bu zihinsel modeller literatürde daha önce astronomik kavramlara yönelik (yıldız, dünya, ay, güneş vb.) yapılan araştırmalardaki zihinsel modeller ile karşılaştırıldığında birinci zihinsel model bilimsel zihinsel model olarak, ikinci zihinsel model sentez zihinsel model olarak, üçüncü ve dördüncü zihinsel model ise ilkel zihinsel model olarak adlandırılabilir. İlkel düzeyde zihinsel modele sahip olan öğrenciler belirtilen kavramları ve diğer soruları tanımlayamamakta ve kabul edilebilir bir açıklama getirememektedir. Sentez düzeyde zihinsel modele sahip öğrenciler belirtilen kavramları tanımlayabilmekte ancak diğer sorulara bilimsel nitelikte cevap verememektedir. Bilimsel düzeyde zihinsel modele sahip öğrenciler paralel ve meridyen kavramlarının tanımı ve özellikleri hakkında temel düzeyde bilimsel bilgilere sahiptir. Diğer sorulara da kabul edilebilir açıklamalar getirebilmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenen zihinsel modellere sahip olma durumları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 7. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zihinsel Modeller

Zihinsel Model	Frekans	Yüzde
İlkel düzey	45	58,44
Sentez düzeyi	22	28,57
Bilimsel düzey	10	12,98

Tablo 7'de öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modele ilişkin veriler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 45 tanesinin (%58,44) ilkel düzeyde zihinsel modele sahip olduğu, 22 tanesinin (%28,57) sentez düzeyde zihinsel modele sahip olduğu, 10 tanesinin (%12,98) bilimsel düzeyde zihinsel modele sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıda araştırmada kriter olarak belirlenen zihinsel modellere sahip öğrencilerin açıklamalarından örnekler sunulmuştur:

İlkel Düzey Örnekleri:

"Haritalara baktığımda kuzeyden güneye olup biraz kıvrımlı düzdür"(Soru 1)Ö35, "Paraleller hayali çizgilerdir. Sonsuza kadar gider" (Soru 3) Ö26.

Sentez Düzey Örnekleri:

"Paraleller yatay çizgilerdir. Başlangıcı ekvatordur. Ekvator 0 derecedir." (Soru1) Ö30, "Meridyenler Dünya'yı doğu ve batı olmak üzere ikiye ayırır. Yarım dik çemberlerdir."(Soru2) Ö22.

Bilimsel Düzey Örnekleri:

“Kutup noktalarından başlayıp diğer kutup noktasına uzanan yaya benzeyen çizgilere denir” (Soru 2) Ö60, “Ekvator ve başlangıç meridyenine göre numaralandırma yaptım” (Soru 6) Ö77.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6. sınıf öğrencilerinin paralel ve meridyen kavramlarına ilişkin sahip oldukları zihinsel modellerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerin paralel ve meridyen kavramına ilişkin farklı zihinsel modellere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin paralel kavramının şekline dair açıklamaları ve paraleli benzettikleri nesnelere bu kavramın öğrencilerin zihninde genellikle “yatay çizgi” şeklinde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin paraleli benzettikleri kavramlarda (oval, dalga, halka, çember, zebra deseni, hulahop vb.) bunu desteklemektedir. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında paralel kavramı “hayali daire” şeklinde açıklanmıştır. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerinde “daire” ifadesini kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıfta bu konu anlatılırken öğretmenlerin öğrencilerin zihninde daha kolay canlanması için bu tür ifadeler kullandıkları düşünülmektedir. Yıldız (2006) ve Ekiz ve Akbaş (2005), öğrencilerin hemen hemen hepsinin zihinsel modeller oluştururken ders kitaplarındaki ifadelerden, öğretmenlerinden ve sosyal çevrelerinden etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin paralelin şekline dair soruya *“aynı paralel üzerinde yürürsek başladığımız yere geri döneriz”* cevabı paralelin şekli olan “daire” ile uyumludur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %80,51’inin bu cevabı vermesi paralelin şeklinin öğrencilerin büyük bir bölümü tarafından anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu cevapların dışında öğrencilerin %10,38’i paraleli *“düz çizgi-doğru parçası”* gibi paralelin şekliyle uyumsuz ve bilimsel temelden uzak bir şekilde açıklamıştır. Bu öğrencilerin paralel kavramına ilişkin yaptıkları çizimlerde paralel kavramını tam olarak anlamadıklarını ortaya koymaktadır. Talay (2011), yaptığı çalışmada 6.sınıf öğrencilerinin büyük bölümünün (%92,3) paralel kavramının anlamını bildiğini ancak bu kavramları kavrama düzeylerinin son derece düşük düzeyde çıktığını tespit etmiştir. Her iki araştırmanın sonuçları bu yönüyle birbirini desteklemektedir. Araştırmada meridyen kavramının şekline ilişkin soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar öğrencilerin meridyenlerin *“dikey çizgi”* olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin meridyenleri benzettikleri olgularda (*doğru parçası, ışın, muz, hilal vb.*) bunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin açıklamalarında meridyenleri, *“paralelleri dik kesen dikey çizgiler”* gibi kitabi bir şekilde tanımlamaları ders kitabından veya öğretmenlerinin ifadelerinden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında meridyen kavramı açıklanırken *“yarım çember”* ifadesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %58,43’ü *“aynı meridyen üzerinde yürürsek nereye varırız?”* şeklindeki soruya *“başladığımız yere geri döneriz, meridyenlerin bittiği bir yer yok”, “hiçbir yere varamayız, meridyenlerin bittiği bir yer yok”* şeklinde verdikleri cevaplar öğrencilerin zihninde meridyenleri paraleller gibi *“daire”* şeklinde algıladıklarını göstermektedir. Bu cevabı veren öğrencilerin meridyen ve paralelleri birbirine benzettikleri ve bir kavram kargaşası yaşadıklarını söylenebilir. Akdağ (2010), yaptığı çalışmada öğrencilerin paralel meridyen kavramlarını birbirine karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada meridyenlerin bir kutup noktasından başlayıp diğer kutup noktasında bittiği gibi meridyenin şekliyle uyumlu cevap veren öğrencilerin araştırmaya katılan öğrenciler arasındaki oranının (%12,98) düşük olması öğrencilerin bu kavramı şekil olarak zihinlerinde tam olarak canlandıramadıklarını göstermektedir. Talay (2011), yaptığı çalışmada meridyen kavramının %93,9 oranında öğrenciler tarafından bilindiğini ancak %62,6 oranında kavrayabildiklerini tespit etmiştir. Bitlisli (2014), uygun yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması halinde soyut coğrafya kavramlarının öğrencilerin zihninde somutlaştırılmasının daha kolay olabileceğini, bununla birlikte kavram yanlışlarının da azalabileceği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin bir dünya haritası çizmeleri ve bu harita üzerinde paralel ve meridyenleri göstererek numaralandırmaları istenmiştir. Bu soru ile ilgili öğrencilerin yaptıkları çizimler değerlendirildiğinde araştırmaya katılan toplam 77 öğrenciden 44 tanesinin (%57,14) paralel ve meridyenleri doğru bir şekilde gösteremedikleri, 22 öğrencinin (%28,57) şekli bildikleri ancak tam olarak yansıtamadıkları, 13 öğrencinin (%16,88) ise şekli bilimsel şekilde çizdikleri ve çizdikleri şekil üzerinde paralel ve meridyenleri doğru bir biçimde gösterebildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin paralel meridyenleri numaralandırmalarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerden sadece 10 tanesinin (%12,98) Ekvator ve Greenwich’e göre numaralandırma yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin paralel ve meridyen kavramlarını doğru bir şekilde açıklayabilmeleri ve açıklamalarıyla uyumlu çizim yapabilmeleri için bu kavramlarla ilgili doğru bilgilerinin olması gerekir. Buradan

hareketle öğrencilerin zihinlerinde dünyanın şekli, paralel ve meridyen kavramları ile ilgili temelde bazı bilgi eksikliklerinin olduğu bu nedenle çizim yaparken yanlışlıklar yaptıkları söylenebilir. Öğretmenler temel coğrafi kavramları anlatırken konu ile alakalı materyalleri sınıfta öğrencilerin birebir kullanmasını sağlayabilirlerse veya öğrencilere etkinlik olarak paralel meridyen kavramları ile alakalı çizimler yaptırabilirlerse öğrencilerin zihinlerindeki bilgilerle yaptıkları çizimler arasındaki bu uyumsuzluğun ortadan kalkabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevaplar bütün olarak analiz edildiğinde öğrencilerin 4 farklı zihinsel modele sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Birinci zihinsel modele sahip öğrencilerin (%12,98) paralel ve meridyen kavramlarını bilimsel bir şekilde açıklayabildiği ve açıklamalarıyla uyumlu bir şekilde bu kavramların şeklini çizebildikleri, ikinci zihinsel modele sahip öğrencilerin (%28,57) paralel ve meridyen kavramlarını anlamlı bir şekilde açıklayabildikleri ancak diğer sorulara bilimsel düzeyde cevap veremedikleri, üçüncü zihinsel modele sahip öğrenciler (%23,76) paralel ve meridyen kavramlarını bilimsel temelde açıklayamamış ancak paralel ve meridyen kavramlarının şeklini olması gereken şekilde çizebilmişlerdir. Dördüncü zihinsel modele sahip öğrenciler (%35,06) ise kavramları herhangi bir şekilde açıklayamamış ve diğer sorulara da yanlış cevap vermişlerdir. Bu öğrencilerin yaptıkları çizimlerle açıklamalarının hiçbir şekilde birbirine uymadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu zihinsel modeller literatürde astronomik kavramlara yönelik (yıldız, dünya, ay, güneş vb.) yapılan araştırmalardaki (Vosniadou ve Brewer, 1992; Panagiotaki, Nobes ve Potton, 2008) zihinsel modeller ile karşılaştırıldığında birinci zihinsel model (10 öğrenci) bilimsel zihinsel model olarak, ikinci zihinsel model (22 öğrenci) sentez zihinsel model olarak üçüncü ve dördüncü zihinsel model (45 öğrenci) ise ilkel zihinsel model olarak gruplandırılmıştır.

6. sınıf sosyal bilgiler programında araştırma konumuzla ilgili bir kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında paralel ve meridyen ile ilgili sadece bir konunun yer aldığı bu konuyla ilgili öğrenci çalışma kitabında bir etkinliğin bulunduğu görülmüştür. 6.sınıf sosyal bilgiler ünitelendirilmiş yıllık ders planında bu konunun işlenmesi için bir ders saati sürenin ayrıldığı tespit edilmiştir. Ders kitabında paralel ve meridyen konusu sadece iki paragrafla anlatılmış ve iki görsel ile desteklenmiştir. Bu kadar kapsamlı ve içerisinde birçok kavram barındıran bir konunun kısa bir süre içerisinde etkili bir şekilde öğretilmesinin zor olacağı açıktır. Bu nedenle, program geliştiricilerin konunun öğretimi için öğretmenlere yeterince süre tanıyacak bir program yapmaları gerekmektedir. Öğrencilere bu konuların öğretiminde günlük hayattan örnekler sunulmalı, bilgisayar destekli öğretimden faydalanılmalıdır. Ayrıca kavramları somutlaştıracak görsel materyaller geliştirilmeli ve ders ortamına sokulmalıdır. (Akdağ, 2010).

Öneriler: Sosyal bilgiler ders kitaplarında bu konuyla ilgili içeriğe daha fazla yer verilebilir. Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler artırılabilir. Öğrencilerin yaş düzeyi dikkate alınarak konuyu daha fazla somutlaştıracak materyaller sınıfta kullanılabilir. Etkileşimli tahtalarda bu konuyla ilgili uygulamalar aktif şekilde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abat, E.(2010). Eğitim Yönetimi Uzmanlarının Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Zihinsel Modelleri, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akdağ, Ş.(2010). İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Yeryüzünde Yaşam Ünitesindeki Kavram Yanılgıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Arslan, A ve Doğru, M.(2014). Modellemeye Dayalı Fen Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Anlama, Hatırda Tutma, Yaratıcılık Düzeyleri İle Zihinsel Modelleri Üzerine Etkisi, *Mediterranean Journal of Humanites*, IV/2,1-17.
- Aydın, G.(2011). Öğrencilerin Hücre Bölünmesi ve Kalıtım Konularındaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde ve Zihinsel Modelleri Üzerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aydın, D.(2013). Farklı Sosyo-Kültürel Çevrelerde (Antalya İli Örneği) Öğrenim Gören İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Zihinsel Modellerinin Belirlenmesi, Gazi Üniversitesi, *****İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Baxter, J.(1989). Children's Understanding of Familiar Astronomical Events. *International Journal of Science Education*, 11(5), 302-313.

Bitlisli, N.(2014). 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Yeryüzünde Yaşam Ünitesinde Geçen Coğrafi Kavramları Algılama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları (Bayburt Örneği), Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Cin, M., Engin, İ ve Akbaş, Y.(2005).İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin Türkiye'nin Matematik Konumunu Anlama Düzeyleri ve Yanlış Anlamaları, Doğu Coğrafya Dergisi, Cilt,10 (14),121-140.

Çakır, M.(2011).Üstün Yetenekli Öğrencilerin İletkenlik ve Yalıtkanlık Kavramları Hakkındaki Zihinsel Modellerinin İncelenmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Y. L. T.

Çepni, S.(2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çökelez, A ve Yalçın, S.(2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom Kavramı ile İlgili Zihinsel Modellerinin İncelenmesi, İlköğretim Online, 11(2), 452-471.

Demircioğlu, H, Vural, S ve Demircioğlu, G.(2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin zihinsel Modelleri: Maddenin Tanecikli Yapısı, Eğitim Bilimleri Dergisi, (38), 65-84.

Ekiz, D. ve Akbaş, Y.(2005).İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Astronomi ile İlgili Kavramları Anlama Düzeyi ve Kavram Yanılgıları, *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78.

Emlı, Z.(2014).Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Zihinsel Modelleri, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gençtürk, E.(2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

İyibil, Ü ve Arslan, A.S.(2010). Fizik Öğretmen Adaylarının Yıldız Kavramına Dair Zihinsel Modelleri, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2010, sayfa 25-46.

Kurnaz, M.A ve Değermenci, A.(2012).7. Sınıf Öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay İle İlgili Zihinsel Modelleri, İlköğretim Online, 11(1), 137-150.

Moseley, C., Desjean-Perrotta, B. & Utley, J.(2009). The Draw-An-Environment Test Rubric (DAET-R): Exploring Pre-Service Teachers' Mental Models of The Environment. *Journal of Environmental Education*, Vol. 16, No. 2, 189-208.

Norman, D. A.(1983). Some Observations on Mental Models. In D. Gentner, & A. L. Stevens, (Eds.), *Mental Models* (pp. 7-14). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates.

Öztürk, A ve Doğanay, A.(2013). İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dünyanın Şekli ve Yerçekimi Kavramlarına İlişkin Anlamaları ve Zihinsel Modelleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 13(4), 2455-2476.

Panagiotaki, G., Nobes G., ve Potton, A.(2008). Mental Models and Other Misconceptions in Children's Understanding of the Earth, *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(1), 52-67.

Shepardson, D. P., Choi, S., Niyogi, D. & Charusombat, U.(2011). Seventh Grade Students' Mental Models of The Greenhouse Effect. *Journal of Environmental Education*. Vol. 17, No. 1, 1-17.

Talay, F.(2011). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında İşlenen Yeryüzünde Yaşam Ünitesinde Geçen Coğrafya Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Tatar, N., Feyzioğlu, E.Y., Buldur, S ve Akpınar, E.(2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Modelleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri , Educational Sciences: Theory & Practice - 12(4), 2925-2940.

Trumper, R. A.(2000).University Student' Conceptions of Basic Astronomy Concepts. *Physics Education*, 35(1), 9-15.

Trumper, R. A.(2006).Teaching Future Teachers Basic Astronomy Concepts- Seasonal Changes- at a Time of Reform in Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(9), 879-906.

Ulutaş, B.(2010).Kimya Eğitimi Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusundaki Zihinsel Modelleri ve Bilişsel Haritaları, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Vosniadou, S., & Brewer, W. R.(1994). Mental Models of The Day/Night Cycle. *Cognitive Science*, 18(1), 123-183.

Vosniadou, S., & Brewer, W. R.(1992). Mental Models of The Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood. *Cognitive Psychology*, 2(4), 535-585.

Yıldız, H.T.(2006).İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Atomun Yapısı İle İlgili Zihinsel Modelleri, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H.(2006).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN “MEDYA” KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA BELİRLENMESİ

Bahadır KILCAN¹ - Uğur ÇAKIR²

ÖZET

Bu çalışma, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin medya kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek ve incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim bahar döneminde Tekirdağ ili Kapaklı İlçesinde öğrenim gören 342 (164 kız - 178 erkek) sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf Öğretim Programında yer alan medya kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) tespit etmek amacıyla mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında katılımcılardan “Medya.....gibidir. Çünkü,.....” cümlesini tamamlamaları istenmiş ve medya kavramına yönelik resim/karikatür çizimleri istenmiştir. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde nitel analiz yöntemlerinden, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler MS Excel programına aktarılmış, oluşturulan metaforlar yüzde/frekans dağılımları ve metaforlara uygun geliştirilen kategoriler ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 342 öğrenci toplam 80 geçerli metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri bakımından incelenerek olumlu algılanan metaforlar başlığı altında 5 farklı kavramsal kategori ve olumsuz algılanan metaforlar başlığı altında 5 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden, medya kavramını olumlu anlam yükleyen öğrencilerin çoğunluğunun “yarar sağlayan” şeklinde algıladıkları belirlenmiştir. Medya kavramına olumsuz anlam yükleyen öğrencilerin çoğunluğunun ise “zarar veren” şeklinde algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında, öğrencilerin medya kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, metafor, ortaokul öğrencisi, medya algısı

DETERMINATION OF THE PERCEPTION OF MIDDLE-SCHOOL STUDENTS REGARDING THE CONCEPT OF "MEDIA" BY WAY OF METAPHORS

ABSTRACT

This study was planned to identify and study the perception of eighth grade students regarding the concept of media through metaphors. Working group of the study is composed of 342 (164 female - 178 males) eighth grade students who receive education in 2014-2015 spring education period in Kapaklı, Tekirdağ. During the data-gathering stage, the participants were asked to complete the sentence "Media is like..... Because," and to draw pictures/cartoons in relation to the concept of media. The study was designed in the qualitative research design. In the analysis of the data, content analysis method was used as analysis method. The gathered data were transferred into the software MS Excel, and the composed metaphors were evaluated with their percentage/frequency distribution and categories developed in accordance with the metaphors. According to the collected findings, 342 students who participated in the study developed a total of 80 valid metaphors. These metaphors then were examined in terms of their mutual properties and they were gathered under 5 different conceptual category under the title of positively-perceived metaphors and under 5 different conceptual category under the title of negatively-perceived metaphors. By means of these categories, it was determined that the majority of students who assign a positive meaning to media perceive it as a "benefit provider". And the majority of students who assign a negative meaning to media perceive it as a "damaging". When the results of the study is considered, it was determined that the metaphors of students regarding the concept of media are generally positive.

Keywords: Social studies, metaphor, middle-school student, perception of media.

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, bahadir@gazi.edu.tr.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ugurcakir93@gmail.com

1. GİRİŞ

Günümüzde medya küreselleşmeye ve bilgi iletişim alanındaki gelişmelere bağlı olarak artık herkes tarafından kolayca erişilebilir görülmektedir. Gelişmelere paralel olarak ülkeler arası sınırlar kalkmakta ve etkileşim alanı hızla büyümektedir. Özellikle bu anlamda, genç nüfus bu hızlı değişime bağlı olarak çok fazla medya ortamına maruz kalmakta ve bilgiyi olumsuz algılama olgusu oldukça artmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda medya kavramına yüklenen anlamlar merak konusu olmalıdır.

Medya kavramına ilişkin tanımlara bakıldığında alan yazında birçok farklı tanım olduğu dikkat çekmektedir. Türk Dil Kurumu (2005) sözlüğüne göre medya, iletişim ortamı, iletişim araçları anlamına gelmektedir. Yaygın kullanımıyla medya kavramını kitle iletişim araçları olarak adlandırmakta mümkündür. Bir başka araştırmacı ise medyayı, bilgi ileten ve içeren bütün çevreleri kapsamakla birlikte, kitap, gazete, dergi, TV, radyo, internet gibi bilgiyi transfer eden her türlü basılı, dijital ve elektronik araç olarak ifade etmektedir (Andersen’den aktaran Karaman ve Karataş, 2009).

Medya kavramının hayatımıza girmesi ve hızla gelişmesiyle birlikte bireyler toplumsal hayatı medya araçları ile algılamaya başlamışlar ve bu araçlara zorunlu hale gelmişlerdir. Medya günümüzde toplumsal yaşama yön veren ve hayatımızı belirleyen en önemli merkezlerden biri durumuna gelmiştir.

Medya bireylerde düşüncenin gelişmesine, kişiliğin oluşmasına ve hayatın tüm aşamalarında yetenek ve becerilerin elde edilmesine yardımcı olacak bilgiler üretir ve iletir. Özellikle gelişme çağındaki çocukların algı ve bilinç düzeylerini etkiler (RTÜK, 2007). Sosyal bilimler alanında yaşanan gelişmeler eğitimsel olarak Sosyal Bilgiler programında yer verilerek aktarılmalıdır. Sosyal Bilgilerin kronolojik gelişimi incelendiğinde gazete, radyo, televizyon, internet vb. kitle iletişim araçlarının güncel öğretimi ve konusu bu dersin kapsamına girmektedir (Altun, 2010). Medya kavramı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde 4, 5, 6 ve 7. Sınıf programlarından yer almaktadır. Sosyal Bilgiler 4, 5 ve 6. Sınıf Öğretim Programında “Giriş düzeyinde verilecek kavram” ve 7. Sınıf Öğretim Programında “Geliştirme düzeyinde verilecek kavram” olarak yer almaktadır (Yazıcı ve Koca, 2011, s. 31).

Medya kavramı, günlük yaşam içinde meydana gelen toplumsal olaylar; güncel konular, demokratik değerleri kazanmış, sorumlu, aktif ve düşünen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinin kapsamında ele alınmaktadır (Deveci ve Çengelci, 2008). Geniş bir alana sahip olan Sosyal Bilgiler dersi “medya okuryazarlığı” konularını da ele almaktadır. Bu nedenle dinamik bir programa sahip olan Sosyal Bilgiler dersinde verilen medya kavramı çocukların medyaya bakış açılarını, bilinç düzeylerini ve medyaya karşı algılarını etkilemektedir.

Öğrencilerin medya kavramını nasıl algıladıkları ve en önemlisi medya kavramına ne anlam yüklediklerini belirlemek okullarda verilen medya okuryazarlığı eğitiminin ve medya kavramı öğretiminin nasıl olması gerektiğine dair yol gösterici olabilir. Metaforlar bu bağlamda iletişime ve ifade becerilerine katkı sağlayabilmektedirler. Bu alanda çalışan birçok araştırmacı tarafından metafor kavramı, farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Holman’a (1985) göre metafor üretme, hayal gücüne dayalı olarak, bir nesnenin özelliklerini başka bir nesneye yükleyerek tanımlamaktır. Miles ve Huberman’a (1994) göre metafor, iki şeyin arasındaki farkların görmezden gelinerek, benzerlikleri açısından karşılaştırmayı sağlayan mecazın bir çeşiti ya da edebi bir araç olarak görülebilir. Bir başka araştırmacıya göre, Metafor, “bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak” (Arslan & Bayrakçı, 2006, s. 103). Sonuç olarak metaforlar bireylerin kavramları nasıl algıladıklarını ortaya çıkararak içsel dünyanın somut bir ifadesini gözler önüne sermektedir. Eğitim alanında da en önemli nesnenin çocuk olduğu gerçeği göz önüne alındığında bir değeri, kavramı ya da konuyu öğretmede metaforlar önemli bir unsur olabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Öğretim Programlarında yer alan medya kavramının sekizinci sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığı, metaforlar ve buna bağlı olarak oluşturulan kategorilerin neler olduğu ve oluşturulan metaforların olumlu-olumsuz özelliklerini belirlemektir. Araştırmanın önemi ise incelenen alan yazından öğrencilerin medya kavramına yönelik yükledikleri olumlu ve olumsuz kavramların ele alındığı çalışmaların eksikliğidir.

2. YÖNTEM

Çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler 4, 5 ve 6. Sınıf Öğretim Programında “Giriş düzeyinde verilecek kavram” ve 7. Sınıf Öğretim Programında “Geliştirme düzeyinde verilecek kavram” (Yazıcı ve Koca, 2011, s. 31) olarak yer alan medya kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle üçgenleme (metot üçgenlemesi) şeklinde veri toplamaya uygun olduğu söylenebilir. Guion’a (2002) göre metot üçgenlemesi, çalışma için farklı metotların kullanımını içerir. Bu metotların kullanımına görüşme, gözlem, doküman analizinin değişim belirleme amaçlı aynı anda kullanılması örnek olarak verilebilir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırmada durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması modeli, bir sınıf, bir mahalle bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam ve olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313).

2.2. Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma gurubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiş 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Tekirdağ ili Kapaklı İlçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda 11 şubede öğrenim gören 342 (164 kız - 178 erkek) sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Mecazlar Yoluyla Veri Toplama Formu: Çalışma grubuna katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf Öğretim Programında yer alan medya kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) tespit etmek amacıyla mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama formu oluşturulurken bir dizi araştırmada (Aydın, 2011; Çepni, 2013; Güven ve Güven, 2009; Kılcan ve Akbaba, 2013; Saban, 2009) kullanılan metaforlar yoluyla veri toplama formlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Veri toplama amacıyla oluşturulan formda; ön sayfada çalışma hakkında kısa bir bilgi yer almaktadır. Arka sayfada; “Medya.... gibidir. Çünkü.....” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış bir soru yer almakta ve katılımcılarda medya kavramına yönelik resim/karikatür çizimleri için boş bir dikdörtgen yer almaktadır.

2.3.2. Doküman İncelemesi: Araştırmanın diğer veri toplama aracı; katılımcılar tarafından metafor oluşturulan medya kavramıyla ilişkili olarak veri toplama formunda çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardır. Doküman incelenmesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 217). Ersoy ve Türkkân (2010) görsel dokümanların öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıttığını, yorumlama ve çözüm üretme becerilerini güçlendirdiğini ifade etmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama ön uygulama ikinci aşama ise asıl uygulamadır.

2.4.1. Ön uygulama aşaması: Ön uygulama aşaması öğrencilerin çalışmayı ne kadar sürede tamamladıklarını belirlemek ve veri toplama aracının amaca uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Tekirdağ ili Kapaklı ilçesinde bir devlet okulundaki sekizinci sınıf öğrencilerine (33 kişi) uygulanmıştır. Yapılan ön uygulama sonucunda öğrencilerin çalışmayı bir ders saatinde (30 dakika) tamamladığı tespit edilmiştir. Ön uygulamada yer alan veriler asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir.

2.4.2. Asıl uygulama aşaması: Çalışma da verilerin toplanması aşamasında araştırmaya katılan her bir öğrenciye, medya kavramı ile ilgili oluşturulan metafor formu dağıtılmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce araştırmacı katılımcılara kendisi ve araştırmayı yapma amacı hakkında kısa bilgiler sunmuştur. Elde edilen veriler katılımcıların medya kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye uygun olarak çizdikleri resim/karikatürler gözden geçirilmiş ve benzer resim/karikatür çizenler, farklı resim/karikatür çizenler ve hiç resim/karikatür çizmeyenler belirlenmiştir. Bu belirlemelerde; resim ve karikatürlerin öğrenciler tarafından özenle çizilip

çizilmediği, anlaşılabilirliği, oluşturulan metaforun gerekçesini yansıtıp yansıtmadığı vb. etkenler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma sonunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analiziyle verileri çözümlenmeye ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri belirlemeye çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kategori/temalar içerisinde bir araya getirmek ve bu kodlamaları okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır. Verilerin analizi ve yorumlanması aşaması, Saban (2009)'dan yararlanılarak düzenlenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen veriler; aşağıdaki gibi beş aşamada analiz edilmiştir.

1. Kodlama ve Ayıklama Aşaması: Bu aşamada öncelikle araştırmaya katılan katılımcıların ürettiği metaforlar Microsoft Excel 2007 programında alfabetik sıraya dizilerek bir liste meydana getirilmiştir. Her katılımcıya bir numara verilmiş ve "K, 121" gibi ifade ile kodlanmıştır. Araştırmanın amacına göre katılımcıların yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak, her katılımcının formda dile getirdiği metafor kodlanmıştır. Bu belirtilen gerekçelere dayanarak medya kavramı ile alakalı 262 katılımcı tarafından belirlenen "*Medya bir haber gibidir. Çünkü; her şeyin bir amaçla duyulmasıdır. (K, 130)*", "*Medya benim için sırdaş gibidir. Çünkü; medyayı bilmiyorum. (K, 233)*", "*Medya bir akıl küpü gibidir. Çünkü; bir kaynaktan çıkan düşüncelerin bütünlüğü gibidir. (K, 92)*" gibi ifadelerin yer aldığı 262 form elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Metafor eleme aşaması bir alan uzmanı ile birlikte yapılmıştır.

2. Örnek Metafor Derleme Aşaması: Bu aşamada "metafor (mecaz) analizi" (Saban, 2009) ve "içerik analizi" (Yıldırım ve Şimşek, 2013) teknikleri kullanılarak her metafor parçalara ayrıştırılmıştır. Oluşturulan metaforların geçerli sayılabilmesi için gerekçede ki uyum ile oluşturulan kavram arasındaki uyuma bakılmıştır. Katılımcıların zayıf yapılı zihinsel imgeleri içeren formlarının ayıklanmasından sonra medya kavramı ile ilgili toplam 80 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

Tablo 1. Medya Kavramına Yönelik Oluşturulan Metafor Formlarının Ayıklama, Derleme ve Geçerli Kabul Edilme Sonrasındaki Sayıları

Form Durumu	Kız	Erkek	Toplam
Geçerli	46	34	80
Geçersiz	118	144	262
Toplam	164	178	342

3. Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada katılımcılar tarafından formlarda yer alan ilgili kavrama yönelik geliştirilen metaforlar, katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesine bakılarak kategorilere ayrılmıştır.

4. Geçerlilik ve Güvenirlilik Aşaması: Çalışmada toplanan verilerin ayrıntılı ve titizlikle rapor edilmesi ve araştırmacının araştırma sonuçlarına nasıl ulaştığını aşamalı bir şekilde açıklaması nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirlilik için önemli bir ölçüttür. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299-304) Araştırmanın geçerliği için araştırma yönteme detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca güvenirlilik için, ulaşılan kategorilerin içinde yer alan metaforların, söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurularak kategorilere son şekli verilmiştir. Araştırmanın güvenirliliği, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma ve uzman görüşü arasındaki güvenirlilik 0.93 bulunmuştur.

5. Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılma Aşaması: Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar kategorilere ayrıldıktan sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemlerden sonra, metaforların ve buldukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu hesaplama tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler aynen alınarak ("..." tırnak içinde) bulgular kısmına yerleştirilmiştir. Yerleştirilen ifadelerin ardından o katılımcı tarafından çizilmiş, daha önceden elemeye tabi tutulmuş

resim/karikatürler, hem katılımcının oluşturduğu metaforu hem de bu metafora ait gerekçeyi desteklemesi açısından bulgular kısmına yerleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Medya Kavramına İlişkin Katılımcıların Geliştirdikleri Olumlu Metafor Bulguları

Tablo 2. Katılımcıların “Medya” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Olumlu Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağaç	3	5.08	24	Hayvan	1	1.69
2	Akl	1	1.69	25	İnek	1	1.69
3	Akıllı Telefon	1	1.69	26	İnsan Ağzı	1	1.69
4	Ansiklopedi	1	1.69	27	İnsan Beyni	3	5.08
5	Arkadaş	2	3.38	28	İnsan	1	1.69
6	Bahçe	1	1.69	29	İnternet	1	1.69
7	Bilgisayar	1	1.69	30	Kalp	1	1.69
8	Dedikodu	1	1.69	31	Karıncalar	1	1.69
9	Dedikoducu Kadınlar	1	1.69	32	Kitap	2	3.38
10	Dünya	3	5.08	33	Kütüphane	2	3.38
11	Elektrik	1	1.69	34	Nefes	1	1.69
12	Elektrik Süpürgesi	1	1.69	35	Okul	3	5.08
13	Evren	1	1.69	36	Okyanus	1	1.69
14	Evrin Geçiren Canlı	1	1.69	37	Öğretmen	3	5.08
15	Fabrika	1	1.69	38	Özgür Bir Kuş	1	1.69
16	Fotoğraf	1	1.69	39	Portakal	1	1.69
17	Gaz	1	1.69	40	Sağ Kol	1	1.69
18	Gazete	1	1.69	41	Yeni Gelen Öğrenci	1	1.69
19	Gökkuşluğu	1	1.69	42	Sonu Gelmeyen Bina	1	1.69
20	Gözlem Evi	1	1.69	43	Telefon	1	1.69
21	Güzel Bir Resim	1	1.69	44	Televizyon	2	3.38
22	Haber	1	1.69	45	Tükenmez Kalem	1	1.69
23	Havuz	1	1.69				
Toplam						59	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan katılımcılar “medya” kavramına yönelik 45 adet olumlu metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların büyük çoğunluğu (36) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 9 metafor ise 2 ile 3 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,3’tür. Medya kavramına ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanları “ ağaç” (f:3), “dünya” (f:3), “insan beyni” (f:3), “okul” (f:3), “öğretmen” (f:3) ve “arkadaş” (f:2), “kitap” (f:2), “kütüphane” (f:2), “televizyon” (f:2)’dur.

Tablo 3. Katılımcıların “Medya” Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Olumlu Metafor Kategorileri

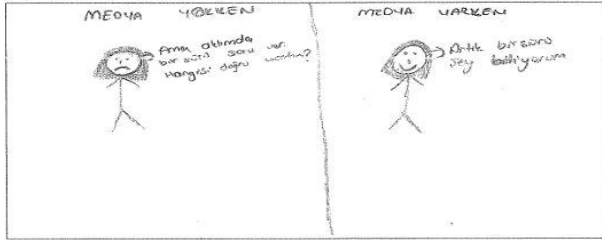
Sıra No	Kategori Adı	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Yarar Sağlayan	Ağaç, Akıl, Ansiklopedi, Arkadaş, Bilgisayar, Fabrika, Gözlem Evi, Güzel Bir Resim, Haber, İnsan Beyni, İnternet, Kitap, Kütüphane, Öğretmen, Telefon, Televizyon	16	23
2	Kapsayıcılık	Dedikoducu Kadınlar, Dünya, Elektrikli Süpürge, Evren, Fotoğraf, Gazete, Gökkuşluğu, Havuz Bahçe, İnsan, İnsan Beyni, Okul, Okyanus	12	17
3	Süreklilik	Ağaç, Akıllı Telefon, Dedikodu, Elektrik, Evrin Geçiren Canlı, Gaz, Hayvan, İnek, Karıncalar, Özgür Bir Kuş, Sonu Gelmeyen Bina	11	11
4	Değişkenlik Gösteren	Yeni Gelen Öğrenci, Portakal, İnsan Ağzı, Tükenmez Kalem, Ağaç	5	5
5	Zorunluluk	Kalp, Nefes, Sağ Kol	3	3

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan katılımcıların “medya” kavramına yönelik geliştirdikleri olumlu metaforlar ortak özellikleri bakımından 5 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor, katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1: Yarar Sağlayan

Tablo 3 incelendiğinde “yarar sağlayan” kategorisinin toplam 16 metafor ve 23 katılımcı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “öğretmen” (f:3)’dir. Aşağıda katılımcıların “yarar sağlayan” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

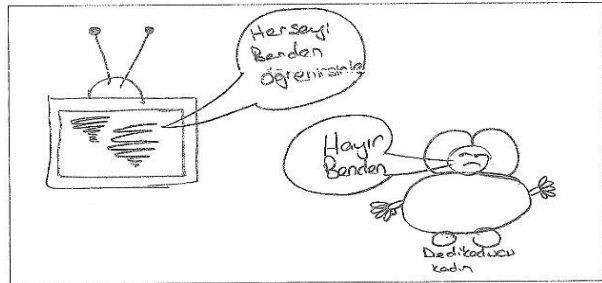
“Medya **öğretmen** gibidir. Çünkü; her türlü bilgiyi verir. Örneğin, bilimsel şeylere örnek verir ve radyolarda verir. Ama sadece radyolar değil televizyondaki sunucular, belgesellerde verir.” (K, 12)



“Medya **bilgi** gibidir. Çünkü; medya insana bilgi verir. Mesela, sen aklına ne yüklersen yükle o kendi bildiğini yapar. Medya da böyledir. Sen ne kadar başka bir şey öğrenmeye çalışsanda o doğruyu hep kendi bilir...” (K, 85)

Kategori 2: Kapsayıcılık

Tablo 3 incelendiğinde “kapsayıcılık” kategorisinin toplam 12 metafor ve 17 katılımcı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “dünya” (f:3)’dir. Aşağıda katılımcıların “kapsayıcılık” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

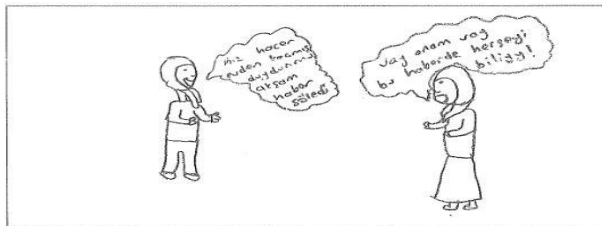


“Medya bence **dünya** gibidir. Çünkü; medya da her şey vardır. Dünyada da her türlü, insan-cisim vardır.” (K, 74)

“Medya **dedikoducu kadınlar** gibidir. Çünkü; Medyadan her şeyi kolaylıkla öğrenebiliriz. Dedikoducu kadınlardan da her şeyi kolaylıkla öğrenebiliriz.” (K, 298)

Kategori 3: Süreklilik

Tablo 3 incelendiğinde “süreklilik” kategorisinin toplam 11 metafor ve 11 katılımcı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “süreklilik” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.



“Medya **dedikodu** gibidir. Çünkü; ... Benim bildiğim kadarıyla, medya içerisinde telefon, bilgisayar, radyo gibi araçlar vardır. Medya olmazsa kimse kimseden haber alamaz. Dedikodu gibi yayılır.” (K, 48)

Kategori 4: Değişkenlik Gösteren

Tablo 3 incelendiğinde “değişkenlik gösteren” kategorisinin toplam 5 metafor ve 5 katılımcı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her

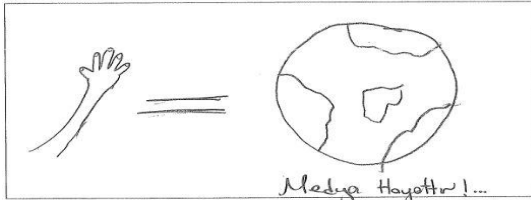
bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “değişkenlik gösteren” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

“Medya sınıfımıza yeni gelen bir öğrenci gibidir. Çünkü; kim nasıl tanımak isterse öyle tanır.” (K, 58)

“Medya insan ağızına benzer. Çünkü; insan istediği gibi konuşabilir. Özgürce herkese medya yardımıyla sunabilir. Medya insanlara bildikleri bilmedikleri şeyi gösterir. Bazen yalan yanlış şeylerde olur. İşte insan ağızı da böyledir...” (K, 116)

Kategori 5: Zorunluluk

Tablo 3 incelendiğinde “zorunluluk” kategorisinin toplam 3 metafor ve 3 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “zorunluluk” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.



“Medya benim için adeta bir sağ kol gibidir. Çünkü; medya hayatımızın %80’inde yer almaktadır ve medya olmazsa sağ kolumu kaybetmiş gibi olurum...” (K, 268)

3.2. Medya Kavramına İlişkin Katılımcıların Geliştirdikleri Olumsuz Metafor Bulguları

Tablo 4. Katılımcıların “Medya” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Olumsuz Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağaç	2	7.69	13	Hipnotize Eden Saat	1	3.84
2	Alış Veriş Merkezi	1	3.84	14	İnsan Ağızı	1	3.84
3	Araba	1	3.84	15	Kaktüs	1	3.84
4	Ayaklı Dedikoducu	1	3.84	16	Nefes Almak	1	3.84
5	Bağımlılık Yapan Şeyler	1	3.84	17	Örümcek Ağı	1	3.84
6	Bukalemun	1	3.84	18	Portakal	1	3.84
7	Canavar	2	7.69	19	Yeni Gelen Öğrenci	1	3.84
8	Dedikoducu Kadınlar	1	3.84	20	Sigara ve Alkol	2	7.69
9	Fanatik Futbol Taraftarı	1	3.84	21	Tükenmez Kalem	1	3.84
10	Girdap	1	3.84	22	Uyuşturucu Haplar	1	3.84
11	Güneş	1	3.84	23	Zaman Kaybı	1	3.84
12	Hapishane	1	3.84				
Toplam						26	100

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya katılan katılımcılar “medya” kavramına yönelik 23 adet olumsuz metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (20) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 3 metafor ise 2 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,1’dir. Medya kavramına ilişkin olumsuz metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanlar “ağaç” (f:2) , “canavar” (f:2) ve “sigara ve alkol”(f:2)’dür.

Tablo 5. Katılımcıların “Medya” Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Olumsuz Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Zarar Veren	Ağaç, Ayaklı Dedikoducu, Bağımlılık Yapan Şeyler, Canavar, Fanatik Futbol Taraftarı, Güneş, Örümcek Ağı, Sigara ve Alkol, Uyuşturucu Haplar	9	10
2	Değişkenlik Gösteren	Yeni Gelen Öğrenci, Portakal, İnsan Ağızı, Tükenmez Kalem, Ağaç	5	5
3	Zaman Kaybı	Canavar, Hipnotize Eden Saat, Kaktüs, Zaman Kaybı	4	4
4	Zorunluluk	Araba, Girdap, Hapishane, Nefes Almak	4	4
5	Kapsayan	Alış Veriş Merkezi, Bukalemun, Dedikoducu Kadınlar	3	3

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaya katılan katılımcıların “medya” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 5 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1: Zarar Veren

Tablo 5 incelendiğinde “zarar veren” kategorisinin toplam 9 metafor ve 10 katılımcı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “sigara ve alkol” (f:2)’dür. Aşağıda katılımcıların “zarar veren” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

“Medya fanatik futbol taraftarı gibidir. Çünkü; kendi tarafını korumaya çalışır, sürekli bir tarafı destekler. Karşı taraf iyi şeyler yapsa bile onu kötü gösterip insanlar tarafından kötü olarak göstermeye çalışırlar. Olaylara sadece tek bir bakış açısından bakarlar.” (K, 213)

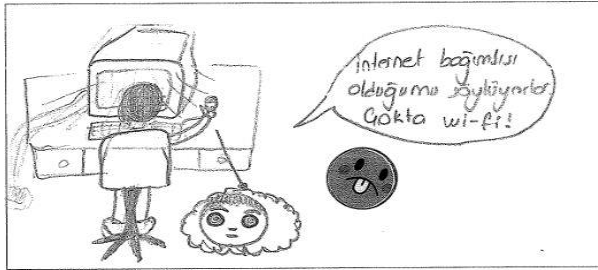
Kategori 2: Değişkenlik Gösteren

Tablo 5 incelendiğinde “değişkenlik gösteren” kategorisinin toplam 5 metafor ve 5 katılımcı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “değişkenlik gösteren” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

“Medya bence ağaç gibidir. Çünkü; ağaçların solmuş, kurumuş yani kötü yerleride vardır...ama buna rağmen canlı solmamış yemyeşil yerleride vardır. Medya da bunun gibi iyi ve kötü yerleri vardır...” (K, 199)

Kategori 3: Zaman Kaybı

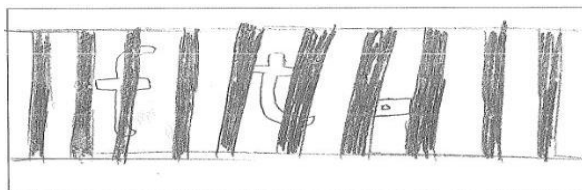
Tablo 5 incelendiğinde “zaman kaybı” kategorisinin toplam 4 metafor ve 4 katılımcı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “zaman kaybı” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.



“Medya tam bir zaman kaybı gibidir. Çünkü; insanlar interneti bilgi edinmek için veya yarar sağlamak için değil oyun oynamak... yararlı olmayan şeyler yapmak için kullanıyor...” (K, 342)

Kategori 4: Zorunluluk

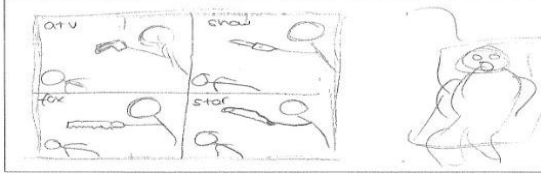
Tablo 5 incelendiğinde “zorunluluk” kategorisinin toplam 4 metafor ve 4 katılımcı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “zorunluluk” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.



“Medya hapisane gibidir. Çünkü; insan bir kere girince bir daha bırakamıyor. Sanki oraya kelepçeliymiş gibi olursun. Kaçmak istersin ama kaçamazsın. Bağımlısı olursun.” (K, 301)

Kategori 5: Kapsayan

Tablo 5 incelendiğinde “kapsayan” kategorisinin toplam 3 metafor ve 3 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “kapsayan” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.



“Medya bukalemun gibidir. Çünkü; aynı haberi 5 farklı şekilde yansıtabilir. İnternette farklı, radyo da farklı bir biçimde insanlara sunabilir...” (K, 301)

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma, sekizinci sınıf öğrencilerinin medya kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, birkaç önemli noktaya dikkat çekmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların medya kavramına yönelik oluşturdukları metaforların büyük oranda olumlu algı içerdiği belirlenmiştir.

Medya kavramına ilişkin katılımcıların geliştirdikleri olumlu metaforlara ve buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorilerine, katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürlere (K-12, K-4, K-85, K-236, K-228) bakıldığında; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun medya kavramını “yarar sağlayan” şeklinde algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların medya kavramını en çok “öğretmen”e benzetmeleri medyaya yönelik en fazla bilgi yönünün öğrenciler tarafından bilindiğinin kanıtıdır. Bu durumlara göre, öğrencilerin medyayı kullanmanın ve medya mesajlarına maruz kalmanın kendilerine yarar sağladığını düşündüklerini ifade etmektedir. Benzer (2013) yaptığı çalışmada da öğrencilerin medya ile algılarının olumlu yönde olduğunu tespit etmesi sonuçları bu bakımdan desteklemektedir. Medya kavramına ilişkin katılımcıların geliştirdikleri olumsuz metaforlara ve buna bağlı kategorilerine, katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürlere (K-213, K-28, K-183) bakıldığında; katılımcıların medya kavramını “zarar veren” şeklinde algıladıkları görülmektedir. Olumsuz metaforlar kategorisinde katılımcılar en fazla medya kavramını “sigara ve alkol”e benzetmişlerdir. Bu duruma göre katılımcılar tarafından medyanın bağımlılık yapan yönünün en fazla bilindiğinin kanıtıdır.

Medyanın, çalışma grubundaki katılımcılar tarafından farklı şekillerde algılanmasında olumlu/olumsuz birçok faktör etkili olabilir (Kullandıkları kitle iletişim araçları, okul dersleri, aile ortamı, medyaya maruz kalınan süre...). Katılımcılar tarafından geliştirilen bazı metaforlar hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirilebilmektedir. Bu nedenle katılımcılar tarafından geliştirilen bu metaforlar “değişkenlik gösteren” kodlaması altında hem olumlu metafor tablolarında hem de olumsuz metafor tablolarında gösterilmiştir. Katılımcıların çizdikleri resimler ve metaforlarına bakıldığında (K-58, K-116, K-131, K-342). Metaforların gerekçelerine göre oluşturdukları kavramlar medyanın hem iyi tarafını hem de olumsuz tarafını göstermektedir. Bu durumlara göre katılımcıların bilişsel düzeyde medya hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmektedir. Akşit ve Dönmez (2011) yılında yaptıkları çalışmada çocukların medya ile ilgili bilgileri ayırt etmeden aldıkları ve medya bilgisine tek boyuttan bakmadıklarını tespit etmiştir. Çalışma bu yönüyle araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin medya kavramını nasıl algıladıklarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Buradan hareketle medya kavramının öğretiminde bizlere yeni bakış açıları sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akşit, F., Dönmez, B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin medyayı kullanmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(1), 32-46.
- Altun, A. (2010). Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aydeniz, H. (2012). Medyayı tanımak. İstanbul: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2.Baskı. 23 Mayıs 2015 tarihinde;
http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/542925ac369dc32358ee29fb/04_01_medyayitanimak.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin "çevre" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26, 25-44.
- Benzer, E. (2013). The analysis of purposes of science teacher candidates in using social media. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 149-170.
- Büyükköztürk, Ş., Kılış Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Çepni, O. (2013). Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, H., Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Ersoy, A. F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıtıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Guion, L. A. (2002). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. <http://edis.ifas.ufl.edu/fy394>, adresinden 03 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Holman, C. (1985). *A Handbook to Literature*. Indianapolis: ITT Bobbs-Merrill Educational Publishing Company.
- Karaman, M. K., Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Elementary Education Online*, 8(3), 798-808.
- Kılcan B., Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.
- MEB ve RTÜK (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: 2007.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- RTÜK. (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*. 23 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/kaynaklar/MEDYAKitab%C4%B1.doc> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. TDK, 10. Baskı. Ankara.
- Yazıcı, H., Koca, M. K. (2011). Sosyal bilgiler öğretimi programı. Tay, B., Öcal, A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s.31). Ankara Pegem A., 2. Baskı.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ VE FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİYE YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ VE KARŞILAŞTIRILMASI

Serkan SEVİM¹ - Osman SİNECEN² - Mithat AYDIN³ - Mahmut SİNECEN⁴

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik algılarını metafor analizi yöntemiyle tespit etmek ve karşılaştırmaktır. Bu çalışmanın yöntemi Betimsel araştırma yöntemidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'deki üç farklı üniversitenin (Pamukkale Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü kişisel özelliklerini, ikinci bölüm ise metaforlarını ortaya çıkarmak için hazırlanmış cümle tamamlamaları oluşturmaktadır. Örneğin "Teknoloji ...'dır, çünkü ..." gibi. Verilerin analizi ve yorumlanmasında Gök ve Erdoğan (2010)'un kullandığı süreç kullanılmıştır. Bunlar (i) Metaforların tanımlanması, (ii) Metaforların sınıflandırılması, (iii) Kategorilerin belirlenmesi, (iv) Geçerlik ve Güvenirlik sağlanmasıdır. Çalışmada metafor kategorileri araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Veriler incelendiğinde her iki anabilim dalındaki öğretmen adaylarının teknoloji algılarının kısıtlı ve daha çok ürün ve günlük kullanıma yönelik olduğu ortay çıkmıştır. Ancak öğretim teknolojileri boyutunda algılamalara pek rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Öğretmen Adayı, Teknoloji Eğitimi

ABSTRACT

Purpose of the Study: This study was carried out to investigate and to compare student teachers' conceptions of technology at Science Education Department and Department of Social Studies Education with metaphor analysis. This study is a descriptive research method. The data is gathered using qualitative research methods. The sample included 240 student teachers who were studying Three different universities (Pamukkale University, Adnan Menderes University, and Çanakkale Onsekiz Mart University) from Turkey at Teacher Education Program of Faculty of Education. A questionnaire form was prepared in order to elicit information about the perception of teacher candidates for the concept of technology. In the first section of the form, they were asked to provide personal information, while they were asked to complete the sentence "Technology is like ... , because ... " in the second section of the form. The analysis and interpretation process of the metaphors created by the teacher candidates in the sample consisted of the process was used by Gök and Erdoğan (2010) and as follows: 1) defining the metaphors 2) classifying the metaphors 3) developing categories 4) ensuring validity and reliability. In this study the metaphor categories are created individually by the researchers and then compared with each other for the reliability of the analysis process. Overall, the results suggest that student teachers' conception of technology is restricted and mostly focuses on artifact and technical dimensions. Unfortunately, none of them created a metaphor including learning or teaching technologies.

Key Words: Metaphor, Student Teachers, Technology Education

¹ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

² Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, osinecen@pau.edu.tr

³ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, maydin@pau.edu

⁴ Adnan Menderes Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, mahmutsinecen@gmail.com

1. Giriş

İlk çağlardan beri insanlar yaşamın doğal koşulları içerisinde zorluklara karşı mücadele vermiştir. İnsanın daha rahat yaşama isteği onu arayışlara sürüklemiş ve bu amaçla çevresinde bulunan her türlü maddeden yararlanma yollarını aramış; vücudu ile yapamayacağı işleri keşfettiği aletlerle yapabilmek için çalışmıştır. İnsanların karşılaştıkları sorunlar karşısında sürekli yaşam arayışına girip yeni üretimler yapması, teknoloji dediğimiz bugün günlük yaşantımızın her alanına girmiş olan unsuru oluşturmuştur. Yaşanan gelişmelere baktığımızda teknolojinin insanlık tarihinin tüm evrimini içerdiğini, insanların var oluşu ile başladığını söyleyebiliriz.

Teknoloji insanların günlük hayatlarını kolaylaştırmak için yaratıcılıklarını ve zekalarını kullanarak geliştirdikleri ve yaşamlarında kullandıkları bütün teknolojileri de içine alan genel bir terim olarak kullanılır. UNESCO da (The United Nations Education, Socialand Organization) teknolojiyi:

“Araç-gereçleri, kaynakları ve sistemleri kullanmak, problemleri çözmek, insan şartlarını geliştirmek için bir çaba içerisinde doğal ve doğal olmayan çevre üzerindeki kontrolü ilerletmek için insanlara yardım edebilecek yaratıcı yöntemler ve yapabilmek bilgisi” olarak tanımlamıştır. (UNESCO 1985) Buradan da anlaşıldığı gibi teknoloji insan ihtiyaçlarını karşılayacak ürünleri ve yöntemleri yaratmak için bilgi, deneyim ve kaynakların yararlı uygulamalarını içerir.

İnsana ait değerler toplumdan topluma, kültürden kültüre, dönemden döneme, kişiden kişiye değiştiği için teknolojik ürünlerin çeşitlilik göstermesi doğaldır. Bu çerçevede insana ait bu gereksinim ve hazlar bir topluluğun ihtiyaç duyduğu bir şey olurken bir topluluk veya bir kuşak için hiçbir işlevsel değeri olmayabilir ya da bir lüks olarak kullanılabilir. Bu yüzden “Teknoloji” kavramının algılanış biçiminin araştırılması ve incelenmesine ihtiyaç vardır. Kavramların algılanış biçimlerinin ortaya konmasında metaforlar önemli bir yer tutmaktadır.

Kavramları algılamak için çoğu zaman, algılamak istediğimiz kavramı başka bir kavrama benzetiriz ya da iki kavram arasındaki ortak yönleri aklımıza getiririz. Kullandığımız bu yöntem son yıllarda gelişen ve akıl yürütmenin birincil mekanizması olarak görülen metaforları işaret etmektedir. Zaten bir kavramı başka bir kavrama benzeterek algılamaya çalışıyorsak metafor kullanıyoruz demektir (4). Literatürde, sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü (5) olarak tanımlanan metaforlar, bireyin yüksek düzeyde soyut bir kavramı anlama ve açıklamada kullanabileceği zihinsel araçlar (6, 7) olarak tasvir edilmiştir.

Metaforlar, ilk olarak 1980’li yıllarda Lacoff ve Johnson’un (1980; 2005) geliştirmiş oldukları “zihinsel metafor teorisi” olarak adlandırılan bir perspektiften ortaya çıkmıştır. Bu teoriye göre, “Kavram sistemimiz büyük oranda metaforikse, düşünme tarzımız ve tecrübe ettiğimiz her olgu bir bakıma metaforiktir”. Metaforlar dolaylı yollardan öğrenebilecek soyut kavramların öğrenilmesinde oldukça etkilidirler. Aslında metaforlar, insanların olayları, nesnelere ve özellikle soyut kavramları farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalıştıkları araçlar olarak görülmektedir. Aslan ve Bayrakçı’ya göre ise metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını çözümlemelerine ve oluşturmalarına yönelik güçlü bir zihinsel modelleme mekanizmasıdır. Metafor daha çok gerçek ve yaşantının, kişide nasıl yorumlandığının anlaşılması için kullanılmaktadır. Bir başka deyişle, metaforlar analiz edilmek istenen kavramların kişiler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesinde yardımcı olur. Kişiler gerek kendi duygu ve düşüncelerini, gerekse karşısındakinin duygu ve düşüncelerini betimlerken sıklıkla metaforlara başvurur. Bu da bireylerin hayat görüşlerinin belirlenmesinde ve olayları algılayışının ortaya çıkarılmasında önemlidir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adayları ile yürütülmüş birçok metafor analizi çalışmasına rastlamak mümkündür (Aydın ve Pehlivan, 2010; Pektaş ve Kıldan, 2009; Nikitina ve Furuoka, 2008; Oxford ve diğerleri, 1998; Afacan, 2011; Ocak ve Gündüz, 2006; Bullough ve Stokes, 1994; Saban, 2009; Balcı, 1999; Saban, 2008). Ancak öğretmen adaylarının teknoloji metaforlarını ortaya çıkaran çalışmalara sınırlı sayıda rastlanılmaktadır (Li, 2007; Gök ve Erdoğan, 2010; İzmirli ve İzmirli, 2010; Karadeniz, 2012; Kurt ve Özer, 2013; Fidan, 2014; Küçük ve Yalçın, 2014). Bu çalışmalar incelendiğinde de çalışmaların farklı üniversitelerde farklı anabilim dalındaki öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik metaforları araştırılmış ancak karşılaştırmalar yeterince yapılmamıştır. Bu çalışmanın problem durumu farklı üniversitelerde ve farklı sosyal bilgiler ve fen bilgisi eğitimi anabilim dallarında

öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik metaforlarını ortaya çıkarmak ve karşılaştırmaktır.

2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik algılarını metafor analizi yöntemiyle tespit etmek ve karşılaştırmaktır.

3. Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi Betimsel araştırma yöntemidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye’deki üç farklı üniversitenin (Pamukkale Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları her anabilim dalından ve üniversiteden eşit olacak şekilde 40’ar kişi olarak seçilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü kişisel özelliklerini, ikinci bölüm ise metaforlarını ortaya çıkarmak için hazırlanmış cümle tamamlamaları oluşturmaktadır. Örneğin “Teknoloji ...’dır, çünkü ...” gibi. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. Böylece içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, okuyucunun anlayacağı dilde yorumlamamızı sağlar. Verilerin analizi ve yorumlanmasında Gök ve Erdoğan (2010)’un kullandığı süreç kullanılmıştır. Bunlar (i) Metaforların tanımlanması, (ii) Metaforların sınıflandırılması, (iii) Kategorilerin belirlenmesi, (iv) Geçerlik ve Güvenirlik kullanılmasıdır. Çalışmada metafor kategorileri araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve güvenirlilik analizi yapılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının anketleri üniversite ve anabilim dalına göre ayrılmıştır. Daha sonra her bir öğretmen adayının metaforları ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak metafor kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategoriler oluşturulurken öğretmen adaylarının uygun cevapları seçilmiş, uygun olmayan cevaplar elenmiştir. Bu yüzden her bir kategoride anabilim dallarına dağılım sürekli 40’ar olarak çıkmamıştır. Böylece oluşturulan kategoriler frekans ve yüzdeler şeklinde tablolara yerleştirilmiştir. Güvenirlilik analizinde metafor setlerinin farklı uzmanlarca değerlendirilip karşılaştırılması yoluyla sağlanmıştır. Güvenirlilik analizinde uyuşum yüzdesine bakılarak karar verilmiştir. Bu çalışmada uyuşum yüzdesi %89 olarak bulunmuştur. Uyuşum yüzdesinin % 70’in üzerinde olmasının gerekliliği literatürde belirtilmektedir.

4. Bulgular

Öğretmen adaylarının ankette oluşturdukları metaforlar farklı uzmanlar tarafından incelenerek benzerliklerine göre kategorilere konulmuştur. Oluşturulan bu kategoriler ve seçilen metaforlar karşılaştırılarak uyumluluklarına bakılarak son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarının bazılarının metaforları uyumsuz ve uygun olmadığında bu metaforlar elenmiştir. Son şekli verilerek aşağıda bu metaforlar frekans ve yüzdelerle ayrı ayrı tablolarda ayrı ayrı verilmiştir. Bu metaforlar 6 ayrı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, “gereklilik”, “sürekli değişim”, “gelişim”, “hem yararlı hem de zararlı olma”, “çok hızlı ilerleme” ve “hayatı kolaylaştırma” kategorileridir. Oluşturulan kategoriler üniversitelere ve anabilim dallarına göre tabloleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Gereklilik” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Güneş	12	30	4	11	7	18	9	23	18	45	10	28

Hava	10	25	15	39	1	2,5	6	16	12	30	8	23
Su	8	20	1	2,5	1	2,5	-	-	-	-	7	17,5
Oksijen	1	2,5	-	-	9	23	11	28	3	7,5	5	12,5
Aile	1	2,5	8	21	11	28	4	11	1	2,5	3	7,5
Hayat	1	2,5	-	-	3	7,7	2	5	1	2,5	2	2,5
Aşk	1	2,5	3	7,5	-	-	-	-	-	-	1	5
Yemek	1	2,5	7	18	7	18,3	7	18	5	12,5	4	10

Tablo 1 incelendiğinde teknolojiye yönelik gereklilik kategorinde öğretmen adaylarının hemen hemen benzer metaforlara yer verdikleri görülmektedir. Özellikle “teknoloji güneşe benzer. Çünkü güneş canlılığın hayat kaynağıdır. Yaşam için güneş gereklidir. Aynı şekilde insan yaşamı için en büyük gereklilik teknolojidir”. Gibi açıklamalara sıkça yer verildiği görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde diğer bir ilginç veri ise Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğrenim gören her iki anabilim dalındaki öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarından farklı olarak “oksijen” ve “aile” metaforlarına yer verdikleri görülmektedir. Oksijen metaforunda öğretmen adayları “teknoloji oksijene benzer. Çünkü o yaşam kaynağıdır. Oksijen olmazsa yaşam olmaz” gibi ifadelerle yer vermişlerdir.

Tablo 2. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Sürekli Değişim” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Dünya	13	32,5	16	40	10	25	6	15	12	30	4	11
Fidan	9	22,5	-	-	8	20	-	-	10	25	15	39
Saat	7	17,5	6	15	12	30	5	12,5	8	20	1	2,5
Hücre	6	15	-	-	1	2,5	-	-	1	2,5	-	-
Moda	2	5	4	10	-	-	13	32,5	1	2,5	8	21
Puzzle	-	-	-	-	1	2,5	-	-	1	2,5	-	-
Nehir	1	2,5	-	-	1	2,5	4	10	1	2,5	3	7,5
Dere	1	2,5	-	-	7	17,5	-	-	1	2,5	-	-
Kıyafet	1	2,5	14	35	-	-	1	2,5	1	2,5	7	18

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının hemen hemen bütün kategorilerde benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Özellikle dünya metaforu bu kategoride en fazla yer verilen metafordur. Dünya ile ilgili “Teknoloji dünya gibidir. Çünkü dünya sürekli değişir ve teknolojide dünya gibi sürekli değişir ve gelişir” ifadesine yer vermişlerdir. Yine Tablo 2 incelendiğinde dünya metaforundan sonra tercih edilen ikinci metafor fidan metaforudur. Diğer metaforlar bireysel olarak tercih edilmiş metaforlardır.

Tablo 3. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Gelişim” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Öğrenci	14	35	6	15	12	30	11	28	10	25	4	11
Bebek	9	22,5	13	32,5	10	25	8	20,5	7	17,5	15	39
Toplum	7	17,5	5	12,5	8	20	7	18	12	30	1	2,5
Fidan	6	15	-	-	1	2,5	3	8	1	2,5	-	-
Bilgi	2	5	1	2,5	1	2,5	1	2,5	-	-	8	21
Kültür	1	2,5	-	-	-	-	1	2,5	1	2,5	-	-
Beyin	1	2,5	4	10	1	2,5	-	-	1	2,5	3	7,5
Hız	-	-	-	-	1	2,5	-	-	7	17,5	-	-
Çıkmaz	-	-	-	-	1	2,5	-	-	-	-	-	-
Öğretmen	-	-	11	27,5	1	2,5	8	20,5	1	2,5	7	18

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin benzer metaforlar üzerinde hem fikir oldukları görülmektedir. Özellikle öğretmen adayları “öğrenci”, “bebek” ve “toplum” metaforlarına ankette sıkça yer verdikleri görülmektedir. Bu metaforların dışında özellikle Pamukkale Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dalı öğretmen adayları olmak üzere diğer öğretmen adaylarının bir kısmı “fidan” metaforunun üzerinde durmuşlardır ve “Teknoloji fidan gibidir. Çünkü ilgilenirseniz zaman geçtikçe büyür ve gelişir. Teknoloji de üzerinde çalışıldıkça gelişir ve üzerine yeni şeyler eklenerek değişir” ifadesine yer vermişlerdir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalı öğretmen adayları üniversite farkı olmaksızın hemen hemen eşit oranda “öğretmen” metaforunu teknolojiyi açıklamakta kullanmışlardır. Bu ifadeler örnek olarak “Teknoloji öğretmendir. Çünkü öğretmenlik her geçen gün kendini değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Böylece dokunduğu herkesi değiştirir ve geliştirir.” ifadesi verilebilir.

Tablo 4. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri” Hem Yararlı hem de Zararlıdır” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Morfin	13	32,5	4	11	11	28	11	28	10	25	8	21
Kitap	9	22,5	15	39	8	20,5	13	33	7	17,5	-	-
İlaç	7	17,5	1	2,5	7	18	5	13	12	30	6	16
Yağmur	-	-	-	-	3	8	-	-	1	2,5	-	-
Bıçak	2	5	8	21	1	2,5	1	2,5	-	-	11	29
Radyasyon	6	15	-	-	1	2,5	-	-	7	17,5	-	-
Bakteri	1	2,5	3	7,5	-	-	3	8	1	2,5	7	18,5

Aşk	1	2,5	7	18	-	-	6	15,5	1	2,5	5	13
Okyanus	1	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak tercih ettikleri metaforlar “morfin”, “kitap” ve “ilaç” metaforlarıdır. Bu metaforlarını “teknoloji morfin gibidir. Sağlıkta doğru kullanımı hayat kurtarır ancak bağımlılığı insan açısından çok zararlıdır. Teknoloji de aynıdır.” veya “Teknoloji ilaca benzerdir. Çünkü eğer doğru zamanda uygun şekilde kullanılırsa faydalı olurken, yanlış kullanırsak bizim için zararlı, hatta ölümcül olabilir. Teknoloji de aynıdır. Uygun kullanımı faydalı iken uygun şekilde kullanılmazsa insanlık için çok zararlıdır.” şeklinde ifade etmişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde dikkat çekici verilerden birisi de “aşk” metaforudur. Bu metaforu özellikle her üç üniversitedeki Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarına oranla büyük oranda tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Çok Hızlı İlerliyor” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Zaman	11	28	4	11	10	28	5	13	12	30	12	29
Çığ	9	23	15	39	8	23	7	18	10	25	9	21,5
Araba	7	18	1	2,5	7	17,5	-	-	8	20	4	9,5
Yol	7	18	-	-	1	2,5	-	-	1	2,5	11	26
Saat	3	8	8	21	2	5	4	10	1	2,5	-	-
Üç nokta	1	2,5	-	-	3	7,5	6	15	1	2,5	-	-
Hayat	1	2,5	3	7,5	5	12,5	17	44	1	2,5	5	12
Dalga	-	-	7	18	4	10	-	-	1	2,5	1	2

Tablo 5 incelendiğinde “Çok Hızlı ilerliyor” kategorisinde öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri metaforlardan iki “zaman” ve “çığ” metaforlarıdır. Özellikle öğretmen adayları zaman ile ilgili olarak “Teknoloji zamana benzer. Çünkü zaman sürekli ilerler, teknoloji de zaman gibi durmaksızın ilerlemektedir.” veya “Teknoloji zaman gibidir. Çünkü teknoloji de zaman gibi durmadan ilerleyen bir şeydir. Her geçen zaman bize yenilikler sunması gibi teknoloji de bize sürekli yenilikler sunar” gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Bu verilerde dikkat çekici noktalardan birisi ise “üç nokta” ve “hayat” metaforlarının diğer üniversitelere oranla özellikle Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğretim gören her iki anabilim dalındaki öğretmen adayları tarafından tercih edilmiş olmasıdır. Aynı zamanda “dalga” metaforu Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayları ve Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adayları tarafından belirli oranda tercih edilmiştir. Örnek ifade olarak “Teknoloji hırçın denizdeki dalga gibidir. Denizdeki dalga çok hızlı hareket edip insanın kontrolünden çıktığı gibi teknoloji de insanın kontrol edemeyeceği kadar hızlı bir değişim ve gelişim gösterir.”

Tablo 6. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Hayatı Kolaylaştırma” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Deterjan	12	30	-	-	4	11	3	7,5	11	28	-	-
Güç	10	25	16	40	15	39	1	5	9	23	12	29
Bilgisayar	7	17,5	6	15	1	2,5	7	17,5	7	18	4	9,5
Hava	5	12,5	-	-	-	-	5	12,5	7	18	11	26
Yemek	3	7,5	-	-	8	21	10	28	3	8	-	-
Gözlük	2	2,5	14	35	-	-	2	2,5	1	2,5	9	21,5
Araba	1	5	-	-	3	7,5	8	23	1	2,5	5	12
Merdiven	-	-	4	10	7	18	4	10	-	-	1	2

Tablo 6’da öğretmen adaylarının metaforları hayatı kolaylaştırma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu metaforlar incelendiğinde “deterjan”, “bilgisayar” ve ilginç olarak nitelenebilecek “güç” metaforu bulunmaktadır. Diğer metaforlar bireysel olarak tercih edilmektedir. En çok üzerinde durulan metafor örnekleri şunlardır; “Teknoloji deterjan gibidir. Çünkü deterjan tüm zorlu kirleri nasıl temizlerse teknoloji de hayatımızdaki zorlukları kolaylıkla çözmemizi sağlıyor.” ve “Teknoloji güçtür. Çünkü bugün güçlü olan ülkeler veya insanlar hayatlarını kolaylıkla idame ettirebiliyorlar. Aynı şekilde teknolojiye sahipseniz hem güçlüsünüz hem de yaşamınız kolaylaşır.” Ayrıca özellikle Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayları teknoloji için “merdiven” metaforunu tercih etmişlerdir. “Teknoloji merdivene benzer. Nasıl merdiven kendimizin yetişemeyeceği şeylere yetişmemizi sağlarsa teknoloji de kendi imkânlarımızla ulaşamayacağımız her şeye ulaşmamızı sağlar.”

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen metafor kategorileri ve bu kategoriler altında yer alan metaforlar genellikle literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki kategoriler incelendiğinde bu çalışmada 6 adet kategori bulunmuştur. Bunlar “gereklilik”, “sürekli değişim”, “gelişim”, “hem yararlı hem de zararlı olma”, “çok hızlı ilerleme” ve “hayatı kolaylaştırma” kategorileridir. İlgili alan yazınında da kategoriler benzerlikler göstermektedir (Gök ve Erdoğan, 2010; İzmirli ve İzmirli, 2010; Karadeniz, 2012; Kurt ve Özer, 2013; Fidan, 2014; Küçük ve Yalçın, 2014).

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji metaforları üzerinde çalışmalara rastlanırken farklılıklar üzerinde çalışma çok sınırlı sayıdadır. Bu çalışmanın bir diğer amacı da öğretmen adaylarında var olan metaforların üniversite ve anabilim dalları açısından farklılık gösterip göstermediğidir. Bu açıdan çalışmanın verileri incelendiğinde kategoriler açısından hem üniversite, hem de anabilim dalının farklılığının metaforlarda bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kategorilerde üretilen metaforlar açısından çalışmanın verileri incelendiğinde kısmen de olsa bazı farklılıkların olduğu sonucu çıkarılabilir. Örneğin Tablo 1 incelendiğinde Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğrenim gören her iki anabilim dalındaki öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarından farklı olarak “oksijen” ve “aile” metaforlarına yer verdikleri görülmektedir. Oksijen metaforunda öğretmen adayları “teknoloji oksijene benzerdir. Çünkü o yaşam kaynağıdır. Oksijen olmazsa yaşam olmaz” gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Ayrıca “gelişen” kategorisinde Tablo 3’te görüldüğü gibi “fidan” metaforunun Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adayları tarafından tercih edildiği söylenebilir. Yine Tablo 3’te “öğretmen” metaforunun ve Tablo 6 incelendiğinde “merdiven” metaforunun üç üniversitedeki Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adayları tarafından hemen hemen eşit oranda tercih edildiği görülmüştür. Özellikle “öğretmen” metaforunun

tercih edilmesi öğretmen adaylarının kendi mesleklerine yönelik özelliklerle açıklama yapma çabaları açısından anlamlıdır. Ancak Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının aksine Fen Bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının bu metaforu veya benzer mesleğe yönelik metaforları tercih etmemesi ilginç bir sonuçtur. Bir başka dikkat çekici sonuç; “üç nokta” ve “hayat” metaforlarının diğer üniversitelere oranla özellikle Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğretim gören her iki anabilim dalındaki öğretmen adayları tarafından tercih edilmiş olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında bu türden çalışmaların farklı üniversitelerde ve farklı alanlardaki öğrencilerle yapılması ve aralarında farklılığın olup olmadığının karşılaştırması önerilmektedir.

Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversite ve anabilim dalı farklılığı olmaksızın teknoloji kavramının ürün ve teknik boyutlarına daha çok odaklandıkları sonucu çıkarılabilir. Ancak öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde, teknolojinin öğretim ortamı açısından önemi veya öğretim ortamlarına sunduğu ürünlerine değinmedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ortaya koydukları bütün metaforlarda ve kullandıkları ifadelerde günlük hayata yönelik ifadelere yer vermiş oldukları ancak kendi meslek alanlarına yönelik spesifik ifadelere yer vermedikleri tespit edilmiştir. Benzer sonuç Küçük ve Yalçın (2014)’ın çalışmalarında da elde edilmiştir. Bu yüzden yapılacak diğer çalışmalarda öğretmen adaylarının meslek anlamında teknoloji kavramına yönelik kavramsal gelişimini ortaya çıkaracak çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ö. (2011). Metaphors used by elementary science teacher candidates to describe “science” and “elementary science teacher”. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1242-1254.
- Aydın, S.İ. & Pehlivan, A. (2010). The metaphors that Turkish teacher candidates use concerning "teacher" and "student" concepts. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Bullough, R.V. & Stokes, D.K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Erdoğan, T., Gök, B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. In *Proceedings of 8th International Educational Technology Conference* (pp.1071-1077). Eskişehir, Turkey.
- Fidan, M. (2014) Öğretmen Adaylarının Teknoloji Ve Sosyal Ağ Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları *International Journal of Social Science* Doinumber:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2229> Number: 25-I , p. 483-496,
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers’ perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2).
- İzmirli, O. Ş., İzmirli, S. (2010). Technology Metaphors of Prospective Teachers. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010*, 2560-2564.
- Karadeniz, Ş. (2012). School administrators, ICT coordinators and teachers’ metaphorical conceptualizations of technology. *Education*, 2 (5), 101-111.
- Kucuk, M., Yalçın, Y. (2014). Turkish Elementary School Teacher Candidates’ Technology Metaphors *Turkish Journal of Teacher Education*, 2014 Volume (issue) 3(1) 53-63
- Kurt, A., Özer, Ö. (2013). Metaphorical Perceptions of Technology: Case of Anadolu University Teacher Training Certificate Program. *Eğitimde Kuram ve Uygulama- Journal of Theory and Practice in Education*, 9(2), 94-112
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: Demir, G. Y.). İstanbul: Paradigma.
- Li, Q. (2007). Student and teacher views about technology: a tale of two cities? *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (4), 377-397.
- Nikitina L. & Furuoka, F. (2008). Measuring metaphors: A factor analysis of students’ conceptions of language teachers. *Metaphor.de*, 15, 161-180.



Ocak, G. & Gündüz, M. (2006).The comparison of pre-service teachers' metaphors about the teacher-profession before and after the 'introduction to teacher-profession' course. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310

Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z., Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26 (1), 3-50.

Saban, A. (2008).Metaphors about school. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 459-496.

Saban, A. (2009).Prospective teachers' mental images about the concept of student. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326

Yıldırım A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE ALGI DÜZEYLERİNİN ANALİZİ: DENİZLİ ŞEHİRİ ÖRNEĞİ¹

Abdullah UĞUR² - Barbaros Hayırlı ÖKÜZCÜOĞLU³

ÖZET

Dünyada sürekli artan nüfus ve sanayileşmenin etkisinin doğal denge üzerinde kendisini hissettirmesiyle ortaya çıkan ve gittikçe artan çevre sorunu, XXI. yüzyılın en önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Başlangıçta yerel veya bölgesel düzeyde gelişen bu sorun bazı yönlerden artan etkisiyle küresel boyuta ulaşmış ve ekolojik dengeyi geri döndürülemez şekilde etkileme sürecine girmiştir. Çevre sorunlarının çözümü ve çevreyi koruyarak sürdürülebilir bir gelişmenin sağlanması için yeni teknolojik gelişmeler ya da çevrenin korunması anlamında çıkarılan yasaların uygulamasının yanında belki de bunlardan hepsinden daha önemlisi yeni nesillerin çevre bilincinin gelişimine ihtiyaç vardır. Bunun için de öncelikle yeni neslin, çevre bilincinin ne düzeyde olduğunun bilinmesi gerekir. Buradan hareketle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre algı düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli ile yapılandırılan araştırmanın evreni Denizli şehrinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise farklı sosyo-ekonomik mahallelerde bulunan dokuz ortaokulda öğrenim gören ortaokul öğrencileri teşkil etmektedir. Çalışmada Denizli şehrinin farklı sosyo-ekonomik mahallelerinde yer alan ortaokullardaki öğrencilere çevre tutum ölçeği anketi uygulanmıştır. Anket sonuçlarından ölçek oluşturulduktan sonra SPSS 20.00 programında aritmetik ortalama, t testi ve anova analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin herhangi bir çevreci grubun (vakıf, dernek vb.) etkinliklerine aktif olarak katılma ile çevreye yönelik tutum arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre bilinci daha yüksek çıkmıştır. Bunlarla birlikte anne-baba eğitim düzeyleri, gelir durumları ve farklı sosyo-ekonomik yapıdaki mahallere göre öğrencilerin çevre bilinci düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, çevre eğitimi, algı, çevreye yönelik tutum ve çevre sorunları

ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTION LEVEL OF ENVIRONMENT : SAMPLE OF DENİZLİ

ABSTRACT

Environmental problems, that show themselves on natural balance with constant population increase and industrialization in the world and enhances its effectiveness day by day, has become one of the most important problems of the 21st century. Emerging as a local or regional problem it has reached a global level with increasing effects in some ways, and it has started to effect ecological balance irrevocably. Besides attempting to solve environmental problems by law and technical means the most important thing above all is increasing environmental consciousness among generations. For that reason we should know the level of environmental consciousness among the current generation. Therefore with this study it has been aimed to find out the perception level of environment of secondary school students. This research has been structured by scanning method which is one of the models of quantitative researches. The sample of this research are the students studying in nine different Secondary Schools in Denizli who are from different social- economic neighborhoods. In this study a questionnaire of environmental attitude scale has been conducted to secondary school students in different social-economical neighborhood in the city of Denizli. After making a scale by using the results of questionnaire, arithmetic average on the program of SPSS 20, t test and anova analysis have been done. The research indicated that a meaningful difference has occurred depending on the attendance of students to environmental activity groups. According to the research, environmental consciousness level of female students are higher than male students. In addition to this, it has been confirmed that; educational level of parents, income statues, differences in socio-economical neighborhood do not make a significant difference on environmental consciousness level of students.

Keywords: Social studies, environment and education, perception, attitudes towards the environment and problems

¹Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışması verilerinden üretilmiştir.

²Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, abduhugur@pau.edu.tr

³Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, barbaros505@gmail.com

1. Giriş

XX. yüzyılın ortalarından bugüne kadar süregelen hızlı nüfus artışı ve şehirleşme, teknolojinin ilerlemesi ve bunun doğa üzerinde bilinçsiz kullanımı, insanların doğal kaynakları kullanımı konusunda çoğu zaman takındığı özensiz ve plansız tutum vb. gibi faktörler yerel, bölgesel veya küresel düzeyde çevresel sorunlara neden olmaktadır. Çevre sorunları farklı şeklide tanımlanmıştır. Titiz (1995)'e göre çevre sorunları; insanı, hayvanı, bitkiyi, taşı, toprağı ile tüm varlıkları içinde bulunduran ekosistemin öğelerinin sürdürülebilir bir yaşam sağlayamaması durumudur. İnam (1999)'a göre ise çevre sorunları bir yaşama sorunu ve her şeyden önce bir kültür sorunudur. Garipoğlu (2002)'na göre çevre sorunları dünyada olduğu gibi ülkemizde de çevre kirlenmesi, aşırı tüketimden kaynaklanmaktadır. Çevre sorunları, doğanın ve kaynaklarının tahribi ile dengesiz ve aşırı kullanımı sonunda fiziksel çevremizi oluşturan etmenlerde meydana gelen olumsuz değişimler olarak da tanımlanmaktadır (Keser, 2008). Özey (2009)'e göre dünya üzerinde yaşanan çevre sorunları, insanların dünya tarihinde görülmesiyle ortaya çıkmıştır. Son yıllarda dünyada bölgesel ve küresel boyutta yaşanan çevre sorunları ise araştırmacıların hem çevre konusunda daha duyarlı hale gelmesini hem de çevre ile ilgili konularda daha çok araştırma yapılmasını sağlamıştır.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hızlıca artan nüfus, sanayileşme ve insan ihtiyaçlarının artması çevreye olan baskıyı katlanarak arttırmaktadır. Çevre bizim geçmişten devraldığımız ve sürdürülebilir tarzda geleceğe aktarmamız gereken mirasımızdır. Bu mirasın korunmasının en önemli şartı da yeni nesillerde çevre bilincinin oluşturulmasıyla sağlanabilir. Çevre bilinci bireylerde çevreye yönelik tutumlarda ⁴ anlamlı bir fark ortaya konulmasıyla ifade edilmektedir.

Çevre konusunda yapılan araştırmalarının amaçlarından birisi kamuoyunun dikkatini çevre sorunlarına çekmek ve genel olarak daha yaşanılabilir bir dünya oluşturma çabasıdır. Bu da ancak çevre bilincine sahip kişilerin sayısının artmasıyla sağlanabilir. Çevre hakkında temel bilgileri bulunan, çevreye karşı olumlu tutumlar gösteren ve çevrenin korunması yönünde çevre dostu davranışlar ortaya koyan birey, çevre bilincine sahip kişi demektir (Yaşar, 2010; Yaşar ve Doğan, 2010). Bozkurt ve Cansüğü (2002)'ye göre çevre sorunları ile başa çıkmanın en temel yolu, toplumdaki bütün bireyleri bilinçli ve organize bir şekilde eğitmektir. Buda çevre eğitimiyle mümkündür. İlk kez Amerika Birleşik Devletleri Kongresi'nde alınan bir kararla 1970 yılında yasalaşan çevre eğitimi konusu; insanın doğal ve sosyal çevresi ile olan ilişkisi ve genel anlamda çevre sorunları ile çevrenin korunumu, yerleşim ve teknolojik gelişmeler ile olan ilişkilerini kapsamaktadır (Çelikkıran, 1997). Çevre ile ilgili yasal yönde yapılmış olan düzenlemeler ancak bireylerin bu yönde aldıkları çevre eğitimi ile işlevsellik kazanabilir (Tombul, 2006). Çevre eğitiminin temel hedefi; "toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve aktif katılımı gerçekleştirmektir" (Demirkaya, 2006).

1.1 Araştırmanın Önemi

1970'li yıllarda itibaren hızlı şehirleşme ve nüfus artışının yaşandığı Denizli şehrindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye ilişkin farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Denizli şehrindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar sınırlı düzeydedir. Bunlardan biri 2015 yılında Dursun tarafından ortaokul 7. sınıfa giden 42 öğrenci üzerinde yürüttüğü "Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Çevre Tutumlarına ve Farkındalıklarına Etkisi (7. Sınıf "İnsan ve Çevre" Ünitesi Örneği)" adlı çalışmasıdır. Bu araştırmanın istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgulara göre; ortaokul 7. sınıf "İnsan ve Çevre" ünitesinin probleme dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan öğretimin öğrencilerin çevre tutumlarını ve çevre farkındalıklarını geliştirdiği ve bilgilerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışma sadece ortaokul 7. sınıflarla sınırlı kalmıştır. Bu çalışma ise Denizli şehrinde tüm sınıflardaki ortaokul öğrencilerini kapsamı bakımında önem taşımaktadır.

⁴Bilindiği gibi tutum; bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir(Kağıtçıbaşı, 2010: 110).

1.2.Araştırmanın Amacı

Alan yazında çevre ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı ancak Denizli şehrindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve görüşlerinin incelendiği çalışmaların oldukça az olduğu

görülmektedir. Bu çalışmada hızlı şehirleşme ve nüfus artışının yaşandığı Denizli şehrindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye ilişkin farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nelerdir? sorusundan yola çıkılarak bu araştırmanın amacı Denizli şehrindeki ortaokul öğrencilerinin çevre algı düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları üzerinde; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu, okuduğu okulun yer aldığı yerleşim yeri, çevre ile ilgili bir dersi seçip seçmemeye karşı istekli oluşu, herhangi bir çevreci grubun çalışmalarına aktif olarak katılıp katılmama gibi değişkenlerin anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı oluşturmaktadır.

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modelinde bir araştırmadır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2007: 77).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014-2015 öğretim yılında Denizli şehrindeki ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi ise Denizli şehrindeki 9 ortaokulda öğrenim gören toplam 270 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçiminde küme örnekleme çeşidinden oranlı küme örnekleme türü kullanılmıştır. Örneklem olarak belirlenen okulların ait olduğu yerleşim yerlerinin sosyo-ekonomik olarak alt orta ve üst düzey şeklinde sınıflandırılmasında Uğur'un (2013)'de yaptığı çalışması dikkate alınmıştır. Uygulama yapılan okullar Tablo 1'de, çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Uygulama yapılan okullar ve öğrenci sayıları (n= 270)

	Uygulama Yapılan Okullar	Öğrenci Sayısı
Alt	Akhan Ortaokulu	30
	Güzelköy Mehmet Tunç Ortaokulu	30
	Sevindik Ortaokulu	30
Orta	Hacı Halil Bektaş Ortaokulu	30
	Merkez Ortaokulu	30
	Atatürk Ortaokulu	30
Üst	Mimar Sinan Ortaokulu	30
	Kınıklı Basma Boya Ortaokulu	30
	Lütfi Ege Ortaokulu	30
	Toplam	270

Katılımcılar belirlenirken Tablo 1'de gösterildiği gibi alt, orta ve üst şeklinde gruplandırılmış ve her gruptan eşit öğrenci alınmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları (n= 270)

Değişken	f	%
Sınıf	5.Sınıf	20.7
	6.Sınıf	24.8
	7.Sınıf	28.5
	8.Sınıf	25.9
Yaş	11 yaş	25.6
	12 yaş	27.4
	13 yaş	27

	14 yaş	50	18.5
	15 yaş ve üstü	4	1.5
Cinsiyet	Kız	154	57
	Erkek	116	43
Baba Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	2	.7
	İlkokul Mezunu	53	19.6
	Ortaokul Mezunu	58	21.5
	Lise Mezunu	92	34.2
	Yüksekokul	46	17
	Üniversite Mezunu	16	5.9
	Lisansüstü	3	1.1
Anne Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	5	1.9
	İlkokul Mezunu	72	26.7
	Ortaokul Mezunu	61	22.5
	Lise Mezunu	77	28.5
	Yüksekokul	35	13
	Üniversite Mezunu	17	6.3
	Lisansüstü	3	1.1
Aile Gelir	750 TL altı	40	14.8
	750-1500 TL arası	128	47.4
	1500 TL üstü	102	37.7
Çevreci Gruba Aktif Katılım	Evet	37	13.7
	Hayır	233	86.3
Seçmeli Çevre Dersi	Evet	175	64.8
	Hayır	95	35.2
Mahalle	Üst	90	33.3
	Orta	90	33.3
	Alt	90	33.3

Tablo 2.'de görüldüğü gibi katılımcıların %20.7'si 5.sınıf, %24.8'i 6.sınıf, %28.5'i 7.sınıf, %25.9'u 8.Sınıftan oluşmaktadır. Katılımcıların %25.6'sı 11 yaşında, %27.4'ü 12 yaşında, %27'si 13 yaşında, %18.5'i 14 yaşında, %1.5'i ise 15 yaş ve üstü yaşıdadır. Katılımcıların %57'si kız, %43'ü erkek; babalarının %0.7'si okuma yazma bilmiyor, %19.6'sı ilkokul, %21.5'i ortaokul, %34.2'si lise, %17'si yüksekokul, %5.9'u üniversite, %1.1'i lisansüstü mezunu; annelerinin %1.9'u okuma-yazma bilmiyor, %26.7'si ilkokul, %22.5'i ortaokul, %28.5'i lise, %13'ü yüksekokul, %6.3'ü üniversite, %1.1'i lisansüstü mezunudur. Katılımcıların ailelerinin %14.8'i 750 TL altı, %47.4'ü 751-1500TL arası, % 37.7 1500 TL üstü gelire sahiptir. Katılımcıların %13.7'si herhangi bir çevreci grubun etkinliklerine aktif olarak katılmakta, %86.3'ü çevreci gruplarla yapılan etkinliklere aktif olarak katılmamaktadır. Yine katılımcıların %64.8'i çevreyle ilgili bir ders olduğu takdirde seçeceğini belirtirken, %35.2 'si ise çevre ile ilgili dersi seçmeyeceğini belirtmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Atasoy (2005) tarafından geliştirilen "*Çevre Tutum Ölçeği*" araştırma amacı doğrultusunda bazı değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısını $\alpha = 74,1$ olarak tespit edilmiştir. Veri toplama aracının faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile kontrol edilerek Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 86,9 olarak bulunmuştur.

Uygulama öğrencileriyle gönüllülük esası dikkate alınarak yaklaşık 30 dakikada gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin çevre tutumlarının analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği "*Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi*" ile belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek durumu, baba meslek durumu ve aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için "*Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*" kullanılmıştır. Varyans analizi sonrasında yapılan ikili karşılaştırılmalarda ortaya çıkan istatistiksel farkın hangi gruplar arasında

oluşturduğunu belirlemek amacıyla “Tukey HSD” kullanılmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sınıf Düzeylerinin Betimsel Analizi (n = 270)

Sınıf	N	\bar{x}	SS
5.sınıf	56	95,50	11,12
6.sınıf	67	96,89	11,44
7.sınıf	77	96,44	12,52
8.sınıf	70	95,34	14,09
Toplam	270	96,07	12,37

Tablo 4. Sınıf Düzeylerine İlişkin “Tek Yönlü Anova” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	111,491	3	37,164	.241	.868
Gruplar İçi	41077,027	266	154,425		
Toplam	41188,519	269			

Tablo 4.’de görüldüğü gibi çevre puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda çevre puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(3-266) = .241, p > 0.05$]. Başka bir ifadeyle farklı sınıflarda öğrenim görenlerin çevre puanlarına herhangi bir etkisi yoktur.

3.2. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrenci Yaşlarının Betimsel Analizi (n = 270)

Yaş	N	\bar{x}	SS
11 yaş	69	94,71	11,62
12 yaş	74	96,94	11,32
13 yaş	73	94,91	14,28
14 yaş	50	98,98	10,72
15 yaş ve üzeri	4	88,25	21,21
Toplam	270	96,07	12,37

Tablo 6. Yaşa İlişkin “Tek Yönlü Anova” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	949,295	4	237,324	1.563	,185
Gruplar İçi	40239,224	265	151,846		
Toplam	41188,519	269			

Tablo 6.'da görüldüğü gibi çevre puanları ile sınıf düzeyleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda çevre puanları ile öğrenci yaşları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(4-265) = 1,563$. $P > 05$].

3.3. Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Cinsiyet İlişkin T Testi Sonuçları (n = 270)

Değişken	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kız	154	97,81	9,878	268	2,557	,011
Erkek	116	93,75	14,79			

Tablo 7.'de görüldüğü gibi, kız öğrencilerinin (ort=97,81, SS=9,878) erkek öğrencilere göre (ort=93,75, SS=14,79) çevre puanları daha yüksek olduğu ve bu farkın da kızlar lehine anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(268) = 2.700$, $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle çevre puanları cinsiyete göre değişmektedir. Erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin çevre puanları daha yüksektir.

3.4. Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 8. Baba eğitim düzeyinin Betimsel Analizi (n = 270)

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{x}	SS
Okuma Yazma Bilmiyor	2	84,00	28,28
İlkokul Mezunu	53	95,96	9,74
Ortaokul Mezunu	58	94,34	10,94
Lise Mezunu	92	97,18	12,19
Yüksekokul	46	96,63	16,52
Üniversite Mezunu	16	95,62	11,79
Yüksek Lisans Mezunu	3	99,33	6,65
Toplam	270	96,07	12,37

Tablo 9. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin "Tek Yönlü ANOVA" Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	628.498	6	104,750	,679	,667
Gruplar İçi	40560.021	263	154,221		
Toplam	41188.519	269			

Tablo 9.'de görüldüğü gibi çevre puanları ile öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda çevre puanları bakımından baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(6-262) = .679$. $p > 05$]. Başka bir ifadeyle baba eğitim düzeylerinin çevre puanlarına herhangi bir etkisi yoktur.

3.5. Katılımcıların Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 10. Anne Eğitim Düzeyinin Betimsel Analizi (n = 270)

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	SS
Okuma Yazma Bilmiyor	5	91,00	16,00
İlkokul Mezunu	72	96,62	9,95
Ortaokul Mezunu	51	95,70	12,01
Lise Mezunu	77	95,80	13,62
Yüksekokul	35	95,91	14,70
Üniversite Mezunu	17	98,58	12,76
Yüksek Lisans Mezunu	3	93,33	7,09
Toplam	270	96,07	12,37

Tablo 11. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	295,350	6	49,227	,317	,928
Gruplar İçi	40893,169	263	155,487		
Toplam	41188,519	269			

Tablo 11.’de görüldüğü gibi çevre puanları ile öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda çevre puanları bakımından anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(6-263)=,317$ $p>05$]. Başka bir ifadeyle öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin çevre puanlarına herhangi bir etkisi yoktur.

3.6. Katılımcıların Aile Gelirlerine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğrenci Aile Gelirlerinin Betimsel Analizi

Aile gelir	N	\bar{x}	SS
750 TL altı	40	94,45	13,10
750-1500 TL arası	128	95,30	12,20
1500 TL üstü	102	97,67	12,24
Toplam	270	96,07	12,37

Tablo 13. Aile Gelirlerine İlişkin “Tek Yönlü Anova” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	651,205	2	217,068	1,452	,236
Gruplar İçi	40537,313	267	152,396		
Toplam	41188,519	269			

Tabloda 13.’de görüldüğü gibi çevre puanları ile farklı aile gelirlerine sahip öğrenciler arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda çevre puanları bakımından farklı aile gelirlerine sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(3-266)=1,452$ $p>05$]. Başka bir ifadeyle farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip ailelerden gelmenin çevre puanları üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

3.7.Çevre ile İlgili Bir Dersi Seçmeye İlişkin Bulgular

Tablo 14. Çevre ile İlgili Derse İlişkin t Testi Sonuçları (n = 270)

		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Seçmeli Ders	Evet	175	97.02	12.05	268	1.716	.087
	Hayır	95	94.32	12.81			

Tablo 14.'de görüldüğü gibi, evet diyen öğrencilerin (ort=97.02, SS=12.05) hayır diyen öğrencilere göre (ort=94.32, SS=12.81) çevre puanları daha yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır [t (268) = 1.716, p <.05]. Çevre dersini seçmeye istekli olan öğrencilerin istekli olmayan öğrencilere göre daha fazla çevre duyarlılığına sahip olduğu söylenemez.

3.8. Çevreci Kurum ve Kuruluşların Etkinliklerine Aktif Olarak Katılmaya İlişkin Bulgular

Tablo 15. Çevreci Kurumların Etkinliklerine Aktif Olarak Katılmaya İlişkin t Testi Sonuçları (n = 270)

		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Çevreci Kurum Etk. Katılım	Evet	37	91,81	15,69	268	-2.273	.024
	Hayır	233	96,75	11,65			

Tablo 15.'de görüldüğü gibi, evet diyen öğrencilerin (ort=91,81, SS=15,69) hayır diyen öğrencilere göre (ort=96,75, SS=11,65) çevre puanları daha yüksek olduğu ve bu farkın da anlamlı olduğu saptanmıştır [t (268)= -2.273, p>.05]. Diğer bir ifadeyle çevre puanları çevreci grubun (okul çevre koruma kulübü, vakıf, dernek vb.)etkinliklerine aktif olarak katılmaya bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Denizli şehrindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti, çevreye yönelik tutum üzerinde anlamlı fark oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumu, erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumuna göre daha yüksektir. Şama (2003), Atasoy (2005), Atasoy (2008), Değirmenci (2013), Kerem (2014), Önder (2015), Gök ve Afyon (2015)'nin yaptıkları benzer çalışmalarda kızların çevre sorunlarına yönelik tutumlarının erkeklerle göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre öğrencilerin yaşı ve okudukları sınıf düzeyleri, çevreye yönelik tutumlarına etki etmemektedir. Benzer şekilde Şama (2003) ve Öcal (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da yaş ve sınıf düzeylerinin öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında fark bulunamadığı tespit edilmiştir. Atasoy (2005) ve Gök ve Afyon (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonucu bu araştırmadan elde edilen bulgunun tam aksine, ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre anne-baba eğitim düzeyi ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki etmemektedir. Araştırma sonucunda elde edilen anne eğitim düzeyinin çevreye yönelik tutumları etkilemediği bulgusu, Aydın ve Çepni (2012)'nin yaptıkları çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Genç ve Genç (2013) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyinin çevreye yönelik tutumları etkilemediği belirtilmiştir. Bu sonuçtan hareketle toplumun tamamının çevre bilinci konusunda bir bilinç geliştirme düzeyine ihtiyacı olduğu söylenilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre Denizli şehrindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları, aile gelir düzeyine göre değişmemektedir. Bu araştırmanın aksine Aydın ve Çepni (2012) Karabük şehrinde yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını, aile gelir düzeyine göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre öğrencilerin eğitim aldıkları okulun yer aldığı yerleşim yeri özelliklerinin ve öğrencilerin farklı mahallelerde ikamet etmesinin çevreye yönelik tutumlarda etkisi bulunamamıştır. Benzer şekilde Öcal (2013)'ında Niğde'de yaptığı çalışmada öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının ikamet ettikleri yerlere göre fark göstermediği, birbirine yakın olduğu belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre öğrencilerin seçmeli bir çevre dersini seçmeye istekli oluşu çevreye yönelik tutumunu etkilememektedir. Bunun sebebinin: Çevre eğitimi dersinin seçmeli bir ders oluşu ve sadece 7. ve 8. sınıflarda belli şartlar altında ilgili dersin okullarda açılabilmesi, çevre eğitimi dersinin sadece öğrencinin talebiyle değil aynı zamanda velilerinde ortak talebiyle açılabilmesi, sınav kaygısı sebebiyle veli ve öğrencilerin dersi seçmekteki isteksizlikleri, merkezi sınavlarda çevre eğitiminden soru çıkmaması olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre herhangi bir çevreci grubun(okul çevre koruma kulübü, vakıf, dernek vb.)etkinliklerine aktif olarak katılma ile çevreye yönelik tutum arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle çevre puanları bir çevreci grubun etkinliklerine aktif olarak katılma durumuna göre değişmektedir. Bu fark çevreci grubun etkinliklerine aktif olarak katılanlar lehinedir. Benzer şekilde Önder (2015),kulüp etkinliklerine katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre çevre tutumlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- ⊗ Çevre sorunlarına karşı duyarlı olarak birey yetiştirmek, bireye erken yaşlarda kazandırılacak olumlu tutumlarla olabilir, bu yüzden birey erken çocukluk döneminden itibaren çevre eğitimi almalı çevre sorunları ile tanıştırılmalıdır.
- ⊗ Çocuklar düşünmeyi, davranışı ilk olarak ailede öğrenir. Bu yüzden ailelerinde çevre eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Ailelere çevre eğitimi konusunda seminerler verilmesi, çevre konusunda etkili projeler yürütülmesi, çocuklarla ilgili yapılan projelerde muhakkak ailelerinde projenin bir parçası olması sağlanmalıdır.
- ⊗ Geleceğin yurttaşları olan çocukların çevreye yönelik olumlu tutumları ne kadar geliştirilebilirse çevrenin kirletilmesi de o kadar azaltılabilir. Bu yüzden çevre eğitimine, zorunlu bir ders olarak uygulamalı bir şekilde eğitim müfredatında yer verilmelidir. Böylelikle mevcut çevrenin sürdürülebilir tarzda geleceğe aktarılması sağlanabilir.
- ⊗ Çevre ile ilgili derslerde öğrencinin ilgi düzeyinin sınırlı kalmasının diğer bir nedeniyse merkezi sınavlarda çevreyle ilgili konuları kapsayan sorulara yer verilmemesi oluşturmaktadır. Bu anlamda çevreyle ilgili konuları kapsayan sorulara merkezi sınavlarda yer verilmesi, dolaylı olarak çevre derisine öğrencinin ve ailesinin ilgisini arttırabilecek başka bir faktör olarak önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Atasoy, E. (2005). *Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Atasoy, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 105-122.
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.
- Bozkurt, O. ve Cansüngü, Ö. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Eğitiminde Sera Etkisi ile İlgili Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 67-73.
- Çelikkıran, A. (1997). *Çevre Sorunları ve Eğitim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Değirmenci, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kayseri İli Örneği. *Middle Eastren & African Journal Of Educational Research*, 2(2), 47-53.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 207-222.
- Dursun, C. (2015). *Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Çevre Tutumlarına ve Farkındalıklarına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Garipoğlu, N. (2002). *Türkiye'de Hava Kirliliği ve Coğrafi Esasları*. İstanbul: Arya Yayıncılık.
- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 9-19
- Gök, E. ve Afyon A. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevresel Tutumları Üzerine Alan Araştırması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(4), 77-93.
- İnam, A. (1999). *Dünya Gönülden Gönüle*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. (12. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kerem, Ö. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi: Çanakkale Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Keser, S. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.
- Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Karşı Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Öcal, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27(1), 333-352.
- Önder, R. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutumlarının İncelenmesi, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-124.
- Özey, R. (2009). *Çevre Sorunları* (3. baskı). İstanbul: Aktif Yayıncılık.
- Titiz, M. T. (1995). Çevre Sorunları mı? Yoksa Çevrede Kristalleşen Sorunlar mı? *Yeni Türkiye Dergisi* 1. 2(5), 53-57.
- Tombul, F. (2006). *Türkiye'de Çevre İçin Eğitime Verilen Önem*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, A. (2013). Denizli Şehrinde Mala Karşı İşlenen Suçlarının Mekânsal Analizi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 1-37.
- Yaşar, E., Yaşar, Z. ve Doğan, N. (2010). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi. Sözel bildiri. IX. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ATATÜRK İLE İLGİLİ ALGI VE GÖRÜŞLERİ

Cemal AVCI - Mesut KOT *

ÖZET

Tarih genellikle liderlerin başarıları ya da başarısızlıkları ile doludur. Uluslar da liderlerinin kapasiteleri oranında tarihte yerlerini alırlar. Bazı liderler, faaliyetleri ile uluslarının kaderlerini belirlemişlerdir. Bu liderlerden biri olan Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu ve fikri temellerinin sahibidir. Bu nedenle, her Türk vatandaşının Atatürk hakkında bir düşüncesi vardır. Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk ile ilgili algı ve görüşlerinin tespit edilmesi ve bu görüşlerin nedenlerinin ortaya konulmasıdır.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kahramanmaraş ili Elbistan ilçesinde bulunan iki ortaokuldan toplamda 20 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; katılımcıların çoğunluğu Atatürk'e minnet duyduğunu, Atatürk'ü tarihi bir lider olarak örnek aldığını ve yaptığı inkılapları doğru bulduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar dahilinde katılımcıların büyük çoğunluğunun Atatürk hakkında olumlu bir algıya sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Atatürk, Algı, Tarih.

8TH GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS AND THOUGHTS ABOUT ATATURK

ABSTRACT

History is usually filled with successes or failures of leaders. Nations take their place in history in proportion to capacity of leaders. Some leaders have determined the fate of the nation with their actions. One such leader Ataturk is the founder and owner of the intellectual foundation of the Republic of Turkey. Therefore, every Turkish citizen has an opinion about Ataturk. The aim of this study is to determine perceptions of 8th grade students and opinions about Ataturk and to clarify the reasons for this opinion.

In this research, case study research design which is among the qualitative research methods was used. For this research, totally 20 participants were chosen from two secondary schools in Elbistan, Kahramanmaraş. The random sampling method was used to determine these participants. The datas were obtained by semi-structured interviews which is among one of the ways of qualitative data collection. Datas obtained were analyzed by content analysis technique.

The data obtained from this research is that most of the participants feel gratitude to Atatürk and they think he is a pacemaker. And they also stated that his revolutions were admirable. As a conclusion, nearly all of the participants have positive feelings and thoughts about Atatürk.

Key words: Atatürk, Perception, History.

* Abant İzzet Baysal Ün. Öğretim Üyesi, cemalavci@yahoo.com, Uz. Öğrt., Şehit Er Ali Beyaz O.okulu., mesutkott@gmail.com

1. GİRİŞ

Medeniyetlerin tarihine bakıldığında, popüler liderlerin milletlerinin en zor zamanlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Liderleri tarih sahnesine çıkaran ortam, ait olduğu milletin yaşamakta olduğu zorluklarla sıkı sıkıya ilişkilidir. Türk Millî Kurtuluş Hareketinin lideri olan Atatürk, emperyalist devletlerin dört bir yandan kuşatarak yıkmak istediği ve yok saydığı Türk milletinin tekrar dirilerek ülkesini düşman kuvvetlerinden temizleyip çağdaş bir devlet kurmasında birleştirici ve yol gösterici bir güç olmuştur. Atatürk Algısı üzerine yapılan çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu çalışmalardan ikisi yüksek lisans tezi, birisi bildiri olarak yapılmıştır. Elmas(2007), yaptığı yüksek lisans araştırmasında ilköğretim öğrencilerinde Atatürk algısını araştırmıştır. Elmas araştırmasında Atatürk figürünün devlet eli ile kutsallaştırıldığı ve çocuklara baskı ile kabul ettirildiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan İnce (2011) yüksek lisans tezinde Alevilerin Atatürk Algılarını araştırmıştır. Araştırmasında Aleviliğin kurum ve değerlerinin terkiyle doğan boşluğun özellikle Kemalizm'in değer ve kurumları tarafından işgal edildiği sonucuna ulaşmıştır. Yel ve Altun (2012) ise yaptıkları çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin Atatürk algısını nitel olarak değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Atatürk'e karşı büyük bir sevgi ve hayranlık duyduklarını, öğrencilerin Atatürk'ün en çok lider, kahraman ve başöğretmen olma yönlerini beğendiklerini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmada, Türk milletinin milli bir değeri olan Atatürk hakkında, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin nasıl bir algıya sahip oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum deseninde amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır. Bu doğrultuda duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumla alakalı nasıl etkilendikleri ve durumu nasıl etkiledikleri ile ilgili veri toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

2. 1. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Kahramanmaraş ili Elbistan ilçesinde bulunan iki ortaokuldan 8. sınıfa devam eden 11'i kız, 9'u erkek olmak üzere toplamda 20 öğrencinin görüşleri alınarak yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı yaş aralığı 13-15 arasında değişmektedir.

2. 2. Veri Toplama Aracı

Literatür taraması yapılmış ve Atatürk/Atatürk algısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan tarama sonucunda kuramsal çerçeve belirlenmiş ve görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları için uzman görüşü alınmıştır. İkinci aşamada 5 öğrenci katılımıyla pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen bulgulara uygun olarak görüşme formunda bazı düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

2. 3. Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd. 2012). Görüşmeler tamamlandıktan sonra, görüşme ses kayıtları araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına geçilmiştir. Ses kayıtları dökümü yapılırken ilk görüşülen öğrenciye G1 ve görüşme sırasına göre her bir öğrenciye sırasıyla ("G2", "G3", "G4" ... "G20") kodlar verilmiştir. Aynı zamanda araştırma verilerinin düzenli olması için tüm formlarda hüküm bildiren her bir cümleye sayı verilmiştir (G3,12).

3. BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar, araştırma problemleri doğrultusunda verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Gözünden Atatürk

Bu başlıkta araştırmaya katılan öğrencilerin gözünde Atatürk imajının ne olduğuna dair bulgular ortaya konulmuştur. İlk olarak öğrencilere yöneltilen “Sence, Atatürk Kimdir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo.1’de ele alınmıştır. Belirtilen soru 20 öğrenciyle yöneltilmesine rağmen 60 yanıt çıkmıştır. Bunun nedeni çoğu öğrencinin Atatürk’ü 1’den fazla özellik ile temsil etmesidir. Bu yüzden verilen cevap sayısı katılımcı sayısı olan 20’yi aşmaktadır.

Tablo 1: Sence, Atatürk Kimdir sorusuna verilen cevaplar

Maddeler	Frekans f	Yüzde %
1 Öncü / Önder / Lider	16	26,7
2 Kurtarıcı / Kurtaran	15	25,0
3 Türkiye Cumhuriyeti kurucusu	5	8,3
4 İyi bir insan	4	6,7
5 Akıllı / zeki	3	5,0
6 Komutan	3	5,0
7 Çalışkan	3	5,0
8 Yönetici	2	3,4
9 Fedakar	2	3,4
10 Kurtuluş savaşını yapan kişi	2	3,4
11 Milletini seven biri	1	1,7
12 Her şeyi önceden bilen biri	1	1,7
13 Selanikli	1	1,7
14 Öğretmen	1	1,7
15 Başarılı biri	1	1,7
Toplam	60	100,0

Öğrencilerin çoğunluğuna göre (%26,7-f:16) Atatürk, Türk tarihinde önemli yeri olan büyük bir liderdir. Bu ülkeyi kurtarmış (%25,0) ve Türkiye cumhuriyetinin kurucusu olmuştur (%8,3). Çok farklı özelliklere sahip bir komutan ve yöneticidir. Kimi öğrencinin gözünde fedakar, kimisine göre ise her şeyi önceden bilen bir liderdir.

Aşağıda Sence, Atatürk kimdir? sorusuna verilen cevaplardan direkt alıntı yapılmıştır: (G8, 1-3)’e göre “Türkiye cumhuriyetinin kurucusu iyi bir önderdir. Vatanını milletini seven iyi bir Türk insanıdır. Türk milletini çok seven onları kurtarmak için çabalar sarf eden bir insandır”. Başka bir öğrenci ise şöyle görüş belirtmiştir: “Atatürk iyi bir önder. Milletimizi kurtarmaya öncülük eden kişidir. Atatürk denince benim adıma cumhuriyet geliyor. Cumhuriyette de demokrasi vardır adalet vardır onu sağlayan kişi (G15, 1-3)”. Bir başka öğrenci iyi bir insan olduğunu, ülkesi için kendisini feda ettiğini, bir kahraman olduğunu belirtmiştir. “Bence Atatürk kahraman. Kendi ülkesi için bir sürü kahramanlıklar yapmıştır. Kendi ülkesini kurtarmak için kendisini feda etmiştir. Atatürk bence iyi bir insandı. Çünkü yurdumuzu kurtarmıştı...(G1,1-4)” Öğrencilere ikinci soruda Atatürk’ü örnek alıp almadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu örnek aldıklarını belirtmiştir.

Tablo 2: Atatürk’ü örnek alıyor musun sorusuna verilen cevaplar

Maddeler	Frekans f	Yüzde %
1 Örnek alıyorum	17	85,0
2 Bazı yönlerini örnek alıyorum	2	10,0
3 Örnek almıyorum	1	5,0
Toplam	20	100,0

Öğrencilerin çoğunluğunun (%85,0) Atatürk'ü örnek alması, öğrencilerin Atatürk'ü iyi bir model olarak gördüğünü göstermektedir. Bazı yönlerini örnek alanların (%10,0) ve Atatürk'ü örnek almayanların (%5,0) sayısı oldukça azdır. Atatürk'ü örnek alan öğrencilere örnek almalarının nedenleri sorulduğunda çoğunlukla, zeki oluşu, çalışkan oluşu, kararlı oluşu ve dürüst oluşu vb. özelliklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere Atatürk'ün hangi yönlerini örnek aldıkları sorulduğunda şu cevapları vermişlerdir: *"Atatürk hep akla ve mantığa göre davrandığı için, çok kitap okuduğu için, halkını sevdiği için (G4, 16)"*, *"Fikirleri attığı adımlar, ileri görüşlülüğü, çok yönlülüğü, çalışkanlığı (G3, 14)"*. Atatürk'ün bazı yönlerini örnek alan 'bazı yönlerini de örnek almayan' öğrenciler (f:2) neden böyle düşündüklerini açıklamamışlardır. Atatürk'ü örnek almayan öğrenci ise (f:1) neden örnek almadığının nedenini şöyle belirtmiştir: *"Atatürk'ü örnek almıyorum. Çünkü Allah'a inanmıyordum.(G5,12)"*.

Atatürk'ü örnek alan öğrencilerin çoğunluğu aynı zamanda Atatürk'e minnet duymaktadır. Atatürk'e minnet duyan öğrencilerin (%80.0) böyle düşünmelerinin başlıca nedeni Atatürk'ün ülkeyi kurtarmak için yaptıklarının son derece önemli ve büyük işler olduğunu düşünmeleridir. Katılımcılardan birisi bu konu ile ilgili şöyle demiştir: *"Bu kadar insanı kurtarmış bir insana saygı duyulması ve örnek alınması gerekir (G10,16)"*. Başka bir öğrenci ise şöyle demiştir: *"Bu vatani kurtaran kişi, önderlik eden kişi oydu. Askerlere ileri görüşlülüğüyle ne yapılması gerektiğini o söyledi ve bu vatan sonunda kurtuldu. O yüzden yani vatanımızı ona borçluyuz (G15, 33-34)"*. Başka bir öğrenci ise Atatürk olmasa idi Osmanlı Devleti'nin devam edeceğini ve demokrasinin olmayacağını düşünmektedir. *"Çünkü o olmasaydı şu anda belki başkasının sömürgesi olabilirdik. Başka bir devletin yönetiminde olabilirdik. Güçsüz bir devlet olabilirdik. Padişahlar olabilirdi. Demokrasi cumhuriyet olmazdı(G18, 20-24)"*. Atatürk'e minnet duyuyor musun sorusuna kısmen olarak cevap veren öğrencilerden sadece bir tanesi nedenini açıklamıştır. *"Borçlu hissediyorum ama Atatürk inanmadığı için bir yandan da borçlu hissetmek istemiyorum. Kısmen hissediyorum kısmen hissetmiyorum (G5,13-14)"*. Diğer üç öğrenci neden kısmen dediklerinin nedenini belirtmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkiye'de yaşayan insanların Atatürk'ü sevmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu öğrenciler böyle düşünmelerinin nedenlerini Atatürk'ün bu ülke için yaptıklarına bağlamaktadır.

Tablo 3: Sence Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları Atatürk'ü sevmeli midir, neden? sorusuna verilen cevaplar

Maddeler	Frekans	Yüzde
	f	%
1 Sevmelidir	16	80.0
2 Sevmek zorunda değildir	2	10.0
3 Hem sevmeli hem sevmemelidir	2	10.0
Toplam	20	100.0

Öğrencilerin büyük çoğunluğu(%80) Atatürk'ü sevdiğini ve Türkiye'de yaşayan insanların da sevmesi gerektiğini belirtmiştir. Atatürk'ün ülkemizi kurtarması, rahat ve barış içinde yaşamamızı sağlaması, bize yeni haklar vermesi böyle düşünmelerinin nedenleridir. (G3,18-19)'a göre *Türkiye'de yaşayan insanlar Atatürk'ü sevmelidir. Çünkü bu ülkeyi Türkiye milleti adına Atatürk kurmuştur. Biz millet olduysak bugün Atatürk'ün sayesindeyiz. Bir başka öğrenci ise Türkiye'de yaşayan insanların Atatürk'ü neden sevmelerinin gerektiğini Atatürk'ün yaptığı inkılaplara bağlı olarak açıklamıştır. "Çünkü yaptığı inkılaplar hep bizim lehimize. Bize iyi yönde. Birde insanlara ayırım yapmadan herkesin kanun önünde eşit olmasını sağlayan kişidir. Atatürk vatanımızı kurtarmak için birçok çalışmalar yaptı. Bununda başında oldu. Kararlıydı hiç vazgeçmedi, yılmadı (G15,40-43)." (G1,22-25)'e göre ise; "Bence sevmelidir. Çünkü o olmasaydı başka bir ülkede yaşayacaktık ve herkese bir seçim hakkı verilmeyecekti. Köle gibi yaşayacaktık. Yurdumuzu kurtardı yoksa şimdi saltanat falan olacaktı ve o yüzden zorluk olacaktı"*.

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları Atatürk'ü sevmeli midir? sorusuna *"sevmek zorunda değildir"* olarak yanıt veren öğrencilere (f:2) bunun nedeni sorulduğunda şöyle görüş belirtmişlerdir: *"Sevmek zorunda değildir. Çünkü kendilerine özel olduğu için insanların kendi kararlarıdır (G5, 20-21)"*. *"(G17, 18-20) Hayır sevmeli değildirler, Sevmeyebilirler. Özgür iradeleriyle karar vermeliler"* Aynı soruya *"hem sevmeli hem sevmemeli"* olarak cevap veren öğrenciler böyle düşünmelerinin nedenini şöyle belirtmişlerdir:

"Bir yandan sevmelidir. Bir yandan sevmemelidir. Örnek alınacak davranışları da var örnek alınmayacak davranışları da var. Örnek alınacak davranışları kadınlar, eğitim örnek alınmayacak davranışları sigara içmesi, ben biraz tarafçıyım ama birden çok kadınla evlenmeseydi diğer insanlarda örnek alıp kadınların hakkını yemezdi (G12,30-32)." Öğrencilerden bir diğeri ise Türkiye’de yaşayan insanların Atatürk’ü sevmesi gerektiğini ama kendisinin hem sevdiğini hem sevmediğini belirtmiştir. Neden sevmelerinin gerektiğini şöyle açıklamıştır: "Ona borçlular şuanda yaşamalarını (G4,23)." Aynı öğrenci kendisinin hem sevip hem sevmeme nedenini ise şöyle açıklamıştır: "Türk halkına lider olması ve yenilikler yapmasından dolayı seviyorum. Herkesin yaptığı şeyi kendisi yapmış gibi gösterdiği için sevmiyorum (G4,25-26)".

3. 2. Günümüz Toplum Yapısının Şekillenmesi, İnkılaplar ve Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Kurulması

Bu başlık altında Atatürk’ün neler yaptığı, günümüz toplum yapısının şekillenmesinde ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasındaki rolü, öğrencilerin bakış açısı ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tablo 4: Sence Atatürk neler yapmıştır sorusuna verilen cevaplar

Maddeler	Frekans	Yüzde
	f	%
1 İnkılaplar / yenilikler	8	17.4
2 Ülkeyi kurtardı	7	15.2
3 Halkı çağdaşlaştırdı / çağdaşlaştırmaya çalıştı	4	8.7
4 Cumhuriyeti kurdu	4	8.7
5 Kadınlara seçme seçilme hakkı verdi	3	6.5
6 Kurtuluş savaşını yaptı	2	4.3
7 Öğretmenlik yaptı	2	4.3
8 Maarif kongresini yaptı	2	4.3
9 İyi şeyler yaptı	2	4.3
10 Milleti eşitliğini sağladı	2	4.3
11 Önderlik etti	1	2.2
12 Bizi korudu	1	2.2
13 I. Dünya savaşı	1	2.2
14 Huzur ve refah sağladı	1	2.2
15 Demokrasiyi getirdi	1	2.2
16 Geri kalmışlıktan kurtardı	1	2.2
17 Alfabeyi buldu	1	2.2
18 Bize haklar verdi	1	2.2
19 Alkol kullandı	1	2.2
20 Yaptıkları kötüdür	1	2.2
Toplam	46	100.0

Atatürk neler yapmıştır sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde en fazla tekrar eden cevap inkılaplar (% 17,4) olmuştur. İkinci en fazla cevap ise Atatürk’ün ülkeyi kurtarması (%15,2) olmuştur. (G8,4-6)’e göre; "Türkiye’yi çağdaşlaştırmış yeni inkılaplar çıkarmıştır. Türkiye’nin huzuru için refahını yükseltmiştir. Bizim için birçok şeyler yapmış. Yani yeniliklere çok katkıda bulunmuştur. Birinci dünya savaşı olsun milli mücadele olsun ülkeyi kurtarmak için birçok çabalar birçok fikirler öne sürmüştür". Bir başka öğrenci şöyle demiştir: "Milletin egemenliğini korumak istemiştir. Milleti eşit olmasını, dış ülkelerle bizim ülkemizin eşit olmasını, bağımsız olmasını (G13,3-4)". Öğrencilerden birisi ise Atatürk’ün yaptıklarının bazılarını iyi, bazılarını kötü olarak değerlendirmiştir: "...Mesela yurdumuzu kurtarmasında iyiydi. Türk ordusunu teşkilatlandırmasıyla iyiydi. Kötü yandan da alkol içki gibi özellikleri vardı ve işte bunun gibi (G1,5-8)". Öğrencilerin sınıf düzeyleri gereği T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde işledikleri konuların önemli bir kısmı Atatürk inkılapları üzerine kuruludur. Bundan dolayı bir önceki soruda "Atatürk neler yapmıştır" sorusuna verilen cevaplar içinde en fazla tekrar eden cevap inkılaplar olmuştur.

Tablo 5: Atatürk'ün yaptığı inkılapları nasıl değerlendiriyorsun sorusuna verilen cevaplar

Maddeler	Frekans	Yüzde
	f	%
1 İyi değerlendiriyorum	15	75,0
2 Bazılarını iyi bazılarını kötü değerlendiriyorum	4	20,0
3 İyi olan yok	1	5,0
Toplam	20	100,0

Atatürk'ün yaptığı inkılapları nasıl değerlendiriyorsun sorusuna öğrencilerin çoğunluğu iyi değerlendiriyorum (%75,0) cevabını vermiştir. Öğrencilerin küçük bir kısmı bazı inkılapları iyi değerlendirmektedir (% 20,0). Bir öğrenci ise bütün inkılapları kötü değerlendirmektedir (%5,0). İyi değerlendiren öğrencilerin en fazla belirttiği inkılaplar; Türkiye'nin çağdaşlaşmasını sağlaması, kadınlara siyasi ve sosyal haklar vermesi saltanatı kaldırması ve Türk Medeni kanunu olmuştur. Bazılarını kötü değerlendiriyorum diyen öğrencilerin belirttiği inkılaplar ise; Medreselerin kapatılması, şapka kanunu, karma eğitime geçilmesi, harf inkılabı ve bakanları halkın seçmemesi olarak belirtilmiştir.

Atatürk'ün yaptığı inkılapları olumlu değerlendiren öğrenciler şu şekilde görüş belirtmiştir: “(G1, 14) İyi çünkü o olmasaydı yasalar olmazdı. Padişah döneminde olacaktık şimdi ve halka hiçbir şey sorulmayacaktı. Siyasi bir alanda hiç bir şey olmayacaktı.” Başka bir öğrenci ise şöyle demiştir: “Yanlış değerlendirdiğim bir inkılabı yok. İyi değerlendirdiğim inkılaplarda zaten Türk medeni kanununu getirdi. Kadınlara haklar verdi. Ülkemizin kalkınması için bazı çalışmalar yaptı. Mitingler düzenledi. İyi buluyorum inkılaplarını. Atatürk yaptıklarını gençlere armağan ediyor. Bu da benim hoşuma giden bir şey. Yani gençlere güveni olan bir kişi. O yüzden yani güzel çalışmalar yaptığı için Atatürk'ü çok seviyorum (G15,19-27)”.

Öğrencilerin bir kısmı bazı inkılapları iyi, bazı inkılapları kötü değerlendirmektedir. “Tevhid-i Tedrisat yani eğitim bir arada yönetilecekti o mesela iyi bir şeydi. Ama olumsuz yönleri de var. Karma eğitime geçildi. Karma eğitimde kız ve erkek beraber okutulduğu için bu da olumsuz bir yönüdür (G14, 12-14)”. “Katıldıklarım; alfabe, herkesin öğrenmesi için çok kolay hale getirdi. Önceden öğrenim azdı %80 oranında artışa geçti. ...Medreselerin bazıları örgüt kuruyordu çocukların zihnini kirletiyordu bu yüzden kapatılması olumlu; bazıları ise eğitim veriyordu onların kapatılması olumsuz (G11,17-19)”. Atatürk'ün inkılaplarını kötü değerlendiren bir öğrenci ise neden olarak şapka inkılabını göstermiştir: “İyi ve kötü inkılaplar olabilir. Örneğin şapka kanunu kötü olabilir. İyi olan yok(G5,9-11)”.

Öğrencilerden Atatürk'ün hiç yaşamamış olması durumunda nelerin farklı olacağını iyi ve kötü yönleriyle düşünerek cevaplamaları istenmiştir. Kimi öğrenciler olumlu yönde kimi öğrenciler ise olumsuz yönde değişiklik olacağını belirtmiştir.

Tablo 6: Atatürk hiç yaşamamış olsaydı günümüz toplum yapısında bir değişiklik olur muydu sorusuna verilen cevaplar

Maddeler	Frekans	Yüzde
	f	%
1 Olurdu	17	85,0
2 Belki olurdu belki olmazdı	2	10,0
3 Yaşamayı daha iyi olurdu	1	5,0
Toplam	20	100,0

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Atatürk olmasa idi günümüz toplum yapısında bir değişiklik olacağını düşünmektedir (%:85). (G3,6-7)'ye göre “Günümüz toplum yapısı diye bir şey olmazdı çünkü Atatürk hepsini kurmuştur, yapmıştır. Bize bu ülkeyi armağan etmiştir”. Bazı öğrenciler Atatürk'ün yaşamamış olması durumunda ülkemiz yönetim şeklinin Cumhuriyet olmayacağını ve bugün sahip olduğumuz birtakım haklarımızın elimizde olmayacağını düşünmektedirler; “(G15,12-14) Cumhuriyet fikrini ortaya atan ilk kişiydi. O yüzden devlet yönetiminde bazı sorunlar olurdu. Kadınlara hak verilmezdi. İnkılaplar çıkardı kadınlara da seçme seçilme hakkı verdi. Ülkede demokrasi sağlayamazlardı”. Yaşamayı daha iyi olurdu diyen öğrenci şöyle demiştir: “(G7,4-5) Bence yaşamamış olsaydı daha iyi olurdu. Çünkü Harf inkılabından

sonra dilimiz Arapça kökenliydi, Kuran-ı Kerim'i dinimizi dahi iyi öğreniyorduk. Şimdi ise o dili öğrenemiyoruz". Belki olurdu belki olmazdı diyen öğrenciler olumsuz bir neden belirtmemiştir.

Öğrencilerin çoğunluğuna göre Türkiye cumhuriyeti devletinin kurulmasına öncülük eden kişi Atatürk'tür. Atatürk ülkenin kurtulmasına önderlik etmiş ve Cumhuriyeti kurmuştur.

Tablo 7: Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasında Atatürk'ün nasıl bir rolü vardır sorusuna verilen cevaplar

	Maddeler	Frekans	Yüzde
		f	%
1	Büyük rolü vardır	12	36.4
2	Cumhuriyet onun sayesinde kurulmuştur	4	12.1
3	İnkılaplar / yenilikler yapmıştır	3	9.1
4	Önderlik etmiştir	2	6.1
5	Savaşmıştır / mücadele etmiştir	2	6.1
6	Ülkeyi kurtarmıştır	2	6.1
7	Kararlı olmuştur	1	3.0
8	İyi bir yapı oluşturmuştur	1	3.0
9	İnsanlara karşı duyarlı olmuştur	1	3.0
10	Ulusal egemenliği aşlamıştır	1	3.0
11	Atatürk olmasa böyle bir fikir oluşmazdı	1	3.0
12	Saltanat ve hilafeti kaldırmıştır	1	3.0
13	Önemli çalışmalar yapmıştır	1	3.0
14	Her sorumluluğu üstüne almıştır	1	3.0
	Toplam	33	100.0

Öğrencilerin yarısından fazlası Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasında Atatürk'ün büyük bir rolü olduğunu belirtmiştir (f:12, %36,0). Böyle düşüncülerinin nedenleri ise cumhuriyetin onun sayesinde kurulması (%12,0), inkılaplar yapması (%9,1) ve önderlik etmesi olarak belirtilmiştir(%6,1). Öğrencilere göre: "(G12,16-19) Savaştı askerlerimizle birlikte. Bayağı bir yönü vardır. İyi bir yönü vardır. Çalıştı kazandı bize örnek oldu. Kadınların hakkını savundu. Evlenirken karısını da yanında getirdi ve insanlara örnek oldu bu şekilde". "(G15,15-18) Türkiye cumhuriyeti devletinin kurulmasına zaten önderlik eden kişi Atatürk'tü. Bu fikri ilk ortaya atan kişi oydu. Kararlıydı herkese bu yönetimi tanıtmaya çalıştı. Kongreler, mitingler verdi. Büyük rol Atatürk'te yani". "

Öğrenciler Atatürk ile ilgili sahip oldukları bilgilerin çoğunluğunu okuldan ve okul dışındaki çevreden kazandıklarını belirtmişlerdir (%80,0). Bu bilgileri sadece okuldan kazandığını belirten öğrencilerin oranı oldukça düşüktür (%20,0). Bu durum öğrencilerin oluşturdukları Atatürk algısının gelişiminde okulun ve çevrenin belirleyici olduğunu göstermektedir.

3. 3. Öğrencilerden Atatürk'e Sorular

Bu başlık altında "Atatürk ile konuşma şansın olsaydı ona neler söylemek isterdin?" sorusuna verilen cevaplarla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin nerdeyse tamamı Atatürk'e soru sormayı tercih etmiştir. Beş öğrenci ayrıca teşekkür etmiştir. Öğrencilerin Atatürk'e sormak istedikleri sorular şunlardır:

- Cumhuriyeti nasıl kurduğunu sorardım
- Kurtuluş savaşını hangi şartlarda kazandığını sorardım
- Lider olmayı nasıl başardığını sorardım
- Kurtuluş savaşı dışındaki önemli olayları sorardım
- Cumhuriyeti seçme nedenini sorardım
- Bu kadar kararlı olma nedenini sorardım
- Nasıl teşkilatçı olduğunu sorardım
- Vatanı neden bu kadar sevdiğini sorardım
- Nasıl bir ailede yaşadığını sorardım
- Allaha inanmama nedenini sorardım

- Neden harf inkılabı yaptığını sorardım
- Bu kadar sorumluluğu nasıl üstlendiğini sorardım
- Göğsüne şarapnel parçasının isabet ettiği anı sorardım
- Kendisine suikast girişimi olduğu anı sorardım
- Lozan anlaşmasına neden İsmet İnönü'yü gönderdiğini sorardım
- Zor durumlarda neler yaptığını sorardım
- Çok partili hayata neden geçmek istediğini sorardım
- Şimdiki savaşların nasıl biteceğini sorardım

Öğrencilerin nerdeyse tamamı Atatürk'e soru sormak istemiştir. Bu durum öğrencilerin Atatürk ile ilgili cevabını bulamadıkları sorularının olduğunu ve Atatürk'ü merak ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin sormak istediği sorular T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularıdır. Öğrenciler bu derste meraklarını giderememiş ya da öğrendikleri kafalarında yeni sorular oluşturmuştur. Bu dersin, sınavda çıkması muhtemel soruların doğru cevaplanması mantığından ziyade geçmişin doğru şekilde öğrenilmesine yönelik olarak işlenmesi gerekmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin tarihi liderlere bakış açısı yaşadıkları coğrafyanın sosyokültürel yapısı ve benzerlik göstermektedir. Aileleri, arkadaşları ve okul öğrencilerin düşünce dünyasını şekillendirmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir kısmı Atatürk'ü ülkemizi kurtaran, cumhuriyeti kuran ve sonrasında inkılapları yapan önemli bir lider olarak görmektedir. Öğrencilere göre Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasında ve günümüz toplum yapısının oluşmasında Atatürk'ün önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı bahsi geçen öğrenciler Atatürk'ü sevmekte, minnet duymakta ve örnek almaktadır. Bazı öğrenciler Atatürk'ün yaptığı inkılapları doğru bulmakta, bazı öğrenciler ise doğru bulmamaktadır. Doğru bulmayan öğrencilerin böyle düşünme nedeninin çevre ve okuldan öğrendikleri gerçekçi olmayan bilgiler olduğu düşünülmektedir. Bu durum öğrenciye bilgi karmaşası yaşatmakta ve öğrencide tutarsız bilgi yığınları oluşturmaktadır. Bazı öğrencilerin farklı sorulara verdikleri farklı cevaplar bu durumun kanıtıdır. Öğrencilerden biri (G5,7-8) Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurulmasında Atatürk'ün nasıl bir rolü vardır sorusuna şöyle cevap vermiştir; *"Çok büyük bir rolü vardır. Çünkü lider olarak kurtardığı için o olmasaydı şimdi belki de bir sürü savaş olabilirdi"* Aynı öğrenci başka bir soruda Atatürk'ü örnek almadığını ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının Atatürk'ü sevmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu durum öğrencinin Atatürk ile ilgili kafasının karışık olduğunu ve tutarsız cevap verme nedeninin çevresinden duyduğu eksik ya da hatalı bilgiler olduğunu göstermektedir. Öğrenciler Atatürk ile ilgili sahip oldukları bilgileri okuldan, aileden ve arkadaş gruplarından öğrenmektedir. Ailesi Atatürk'e karşı önyargılı olan öğrenciler Atatürk'e karşı olumsuz tutum sergilemekte ve bunun değiştirilmesi çok zor olmaktadır. Aynı durum bunun tersi için de geçerli olmaktadır. Bu noktada eğitimcilerin görevi öğrencilere Atatürk'ü sevdirmek için baskı kurmak değil; öğrencilerin doğru bilgilere ulaşarak bilgi karmaşası yaşamalarını engellemek olmalıdır. Aynı zamanda okullarda Atatürkçülük konuları öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olarak anlatılmalıdır. Atatürkçülüğün tanımlanmasında lise ve üniversite öğrencilerine uygun olarak yapılmış birinci tanım yerine, çocukların yaşlarını ve psikolojilerini göz önüne getirip, ilköğretim öğrencileri düzeyinde tanımların yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Ata,2006).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkiye'de yaşayan insanların Atatürk'ü sevmesi gerektiğini düşünmektedir(%85). Atatürk'ü sevmek konusunda kararsızlık yaşayan öğrenciler çevrelerinden ve okuldan öğrendikleri olumlu ve olumsuz bilgiler arasında karışıklık yaşamakta hangisine inanacağını bilmemektedir. Öğrencilerden biri (G12,32) Türkiye'de yaşayan insanların Atatürk'ü sevmeli midir sorusuna şöyle cevap vermiştir: *"...ben biraz tarafdıyım bir çok fazla kadınla evlenmeseydi diğer insanlarda örnek alıp kadınların hakkını yemezdi"*. Oysaki Atatürk tek kişi ile evlenmiş ve çok eşlilik onun

döneminde yasaklanmıştır. Atatürk *“Türk kadınına çalışmamıza ortak yapmalı, hayatımızı onunla yürütmeli, Türk kadınının ilmi, ahlaki, sosyal ve ekonomik hayatta erkeğin ortağı, arkadaşı yardımcısı ve destekleyicisi yapmalı (Yalçın vd.,2008)”* sözleriyle Türk kadınına verdiği değeri göstermiştir. Atatürk’ü hem sevdiğini hem sevmediğini belirten öğrencilerden biri **(G4,26)** sevmeme nedenini şöyle açıklamıştır; *“Herkesin yaptığı şeyi kendisi yapmış gibi gösterdiği için sevmiyorum”*. Oysaki Atatürk hayatının hiçbir döneminde bencil olmamıştır. Her şeyi arkadaşlarına millete mal etmesi de insan sevgisinden kaynaklanmaktadır. Her fırsatta insanları mutlu edebilecek çare ve yolları aramasının tek nedeni de budur (Tunay,1985). Bahsedilen öğrenci cumhuriyet tarihinin yanlı yazıldığını her şeyi Atatürk tek başına yapmış gibi gösterildiğini düşünmektedir. Oysaki tarih yazımı Atatürk’ün hassas olduğu bir konudur. Atatürk bu konuda şöyle demiştir; *“Tarih yazmak tarih yapmak kadar mühimdir. Yazan yapana sadık kalmazsa değişmeyen hakikat insanlığı şaşkırtacak bir mahiyet alabilir”* (Avcı-Kara, 2007). Ayrıca tarih, liderlerin başarılarını ya da başarısızlıklarını yazar ve liderleri yargılar. Atatürk için başarıları kendine mal ediyor yargısında bulunanlar, İstanbul’u Fatih Sultan Mehmet fethetti derken *“fetih sırasında başkaları da var mıydı?”* diye sormayı suç saymaktadırlar. Bu durum kişilerin ideolojik yapısına göre olaylara ve olgulara ön yargı ile yaklaştıklarının açık bir göstergesidir.

Bu konuda yapılan araştırmalar son derece azdır. Yel ve Altun (2012) *“İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk Algısı, Atatürk ve Atatürkçülük Öğretiminin Nitel Olarak Değerlendirilmesi”* adlı çalışmalarında öğrencilerin Atatürk’e karşı büyük bir sevgi ve hayranlık duyduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin Atatürk ile ilgili ifadelerini incelediğinde genellikle yüzeysel, basmakalıp, ezbere dayanan bilgilere yer verdiklerini gözlemlemişlerdir. Yel ve Altun’a göre ders kitaplarında öğrencilerin seviyelerine uygun olan anekdotlardan yararlanarak Atatürk’ün bir ya da birkaç özelliği üzerinde duran, öğrencilerin anlam kurup sonuç çıkarabileceği metinlere yer verilmesi daha yararlı olacaktır. Bu araştırmanın bulguları ve sonucu yaptığımız araştırma ile paralellik göstermektedir.

Elmas(2007) *“Türkiye’de Modernlik Okuması: İlköğretim Çocuklarında Atatürk Algısı”* adlı tezinde Atatürk figürünün kutsallaştırıldığı ve bunun çocuklara resmi ideoloji kanalı ile empoze edildiği sonucuna ulaşmıştır. Elmas’ın araştırma sonuçlarından bazı alıntılar şunlardır: *“...Gelenekselliğin; uzak tarihinde Tanrı’dan aldığı meşruiyetle yüzyıllarca imparatorluk yöneten bir sultan figürüne aşinalığı ve yakın tarihinde eleştiri yapmaya her kalkışığında üçü somut ve biri de yumuşak olmak üzere darbelenmiş bir de e-muhtıra görmüş olan bir tarihsel hafızanın da Atatürk özelinde oluşan bu algıya bir katkısı var. Başka bir ifadeyle tüm bu deneyim ve bu deneyimler yoluyla devir alınan bilgi, hem toplumun Atatürk’e en mikro düzeyde ailesindeki baba figürüne, en makro düzeyde ise tarihselliğinde hakim olmuş figürlere (mesela Osmanlı İmparatorluğu’nda Sultan) benzeterek bağlanmasını sağlıyor hem de Atatürk’ü kutsallaştırarak anlatan resmi ideolojinin işini kolaylaştırıyor...”*. *“...Çocuklar Atatürk’ü hem modern insanın sahip olabileceği en “kusursuz akıl” şeklinde algılıyorlar hem de “akıl ötesi” olabilecek her türlü özelliklerle birlikte anıyorlar. Kısaca Atatürk çocukların zihninde öyle kusursuzlaşıyor ki bu Atatürk’ü, dini ve ruhani unsurları mümkün olduğunca filtre ederek modern değerlerle kurduğu ülkede aynı anda bir Mesih, bir peygamber ve bir Tanrı yapıyor”*. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin Atatürk’ü sevdiği ve saygı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat araştırmacı bu sevgi ve saygının öğrencilere devlet tarafından resmi ideoloji kanalı ile empoze edildiği şeklinde yorumlanmıştır. Yaptığımız araştırma ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermekle birlikte sonuçlar ve yorumlar arasında önemli farklılıklar vardır.

İnce (2011) *“Alevilerin Atatürk Algıları: Yanılsama ve Yüzleşme”* adlı tezinde Alevilerin Atatürk döneminde yok sayıldıkları, yasaklanma ve katliama varan politikalara maruz kaldıkları ve geleneksel Aleviliğin kurum ve değerlerinin terkiyle doğan boşluğun özellikle Kemalizm’in değer ve kurumları tarafından işgal edildiği sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmadan direkt alıntılar şunlardır: *“Alevilerin*

Atatürk döneminde yaşadıkları yok sayılma, yasaklanma ve katliama varan politikalara rağmen geleneksel Aleviliğin kurum ve değerlerinin terkiyle doğan boşluğun, modern kurum ve değerlerle dolarken özellikle Kemalizm'in değer ve kurumları tarafından işgal edilmesi oldukça ilginç bir örnek olarak görünmektedir. Bu noktada toplumsal alanın her boyutuyla tek hakimi olmak isteyen ve başka bir iktidarı temsil eden din(ler)i kendine rakip olarak algılayan CHP diktatörlüğünün, din(ler)i kamusal alandan tasfiye ederek ortaya çıkan boşluğu bir çeşit modern din olarak kendi ideolojisi olan Kemalizm'le doldurma çabasının, Aleviler özelinde önemli bir başarı elde ettiğini söylemek mümkündür..." Bu araştırmada, Dersim isyanı üzerinde özellikle durularak bu isyanda devletin aldığı önlemler bir katliam olarak gösterilip, olayların nedenlerine bakılmadan Alevilerin Atatürk'ü sevmemeleri için daha çok nedenleri vardır izlenimi verilmek istendiği düşünülebilir. "Alevilerin çıkarlarla iç içe geçen zulüm korkusunun onları Kemalist iktidara biat etmeye ve onun uygun gördüğü formata girmeye zorladığı düşünülebilir" denilmiş ve Alevilerin aslında sevmemeleri gereken Atatürk'ü sevmeleri önemli bir toplumsal sorunmuş gibi sunulmaya çalışılmıştır.

Atatürk'ün, Atatürk ilke ve inkılaplarının milli bir değer olarak milli birlik ve beraberlik içinde daha güzel bir gelecek için ülkemiz insanları arasında bir ortak payda oluşturmaya gayret edilmesi yerine, bu tarz söylemlerle Atatürk'ü ötekileştirmek, gelecek için ne katkı sağlayacaktır? Böyle yapmaktan amaç nedir? Bu soruların ayrı bir çalışma konusu olarak ele alınması doğru olacaktır. Ancak, yapmış olduğumuz araştırma ve sonuçları; tüm zorluk ve sıkıntılara rağmen, Atatürk'ün ve Atatürkçülüğün otak değer olmayı sürdürdüğünü göstermektedir. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin büyük çoğunluğu Atatürk'ü bir rol model olarak görmekte ve yaptığı çalışmalar nedeniyle ona minnet duymaktadır. Literatür incelendiğinde Atatürk algısı ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın örnekleminin Elbistan ilçesindeki iki okul ile sınırlı olması ve görüşülen öğrenci sayısının az olması bu araştırmanın en büyük sınırlılıklarıdır. Örneklem geliştirilerek farklı bölgelerde daha detaylı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ata, B., (2006). *İlköğretim Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Öğrenci Kompozisyonlarında Atatürkçülük*, <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=77#>, Erş:20/04/16
- Avcı, C., Kara, A., (2007), *Bağımsızlığa Giden Yol Türk İnkılabının Tarihi*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Doğaner, Y. (ed. 2006), *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. (2008), *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Elmas, E., (2007). *Türkiye'de Modernlik Okuması: İlköğretim Çocuklarında Atatürk Algısı*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kültürel İncelemeler Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- İnce, H., (2011). *Alevilerin Atatürk Algıları: Yanılsama Ve Yüzleşme*" İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kültürel İncelemeler Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Tunay, B.,(1985). *Atatürk'ün Sevgi Felsefesi*, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Cilt:II, Sayı 4'ten ayrı basım, Ankara
- Yalçın, D. vd. (2008), *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi*, Ankara
- Yel, S., Altun, D., (2012), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk Algısı, Atatürk ve Atatürkçülük Öğretiminin Nitel Olarak Değerlendirilmesi*, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize.
- Yıldırım, A. , Şimşek H. (2004). *"Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri"*, Seçkin Yayıncılık, Ankara

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARI UYGULAMALARINA İLİŞKİN ALGILARI (DENİZLİ PAMUKKALE VE MERKEZEFENDİ İLÇE ÖRNEĞİ)

Özgür ÖZGÜRAY* - Ayşegül ÖZGÜRAY**

ÖZET

Sosyal Bilgiler, bütün çeşitliliğiyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini ve sonuçlarını açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir.

İlköğretim kurumlarının 2. Kademesi olan ortaokullarda sosyal bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri TEOG sisteminde önemli bir yer almaktadır. Bu çalışmayla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programları uygulamalarına ilişkin algılarının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Denizli merkez ilçeleri olan Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan toplam 63 öğretmen tarafından doldurulan ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş anket formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin SPSS 20,0 istatistik programı ile yüzde dağılım analizi yapılmış ve anlamlılıkları değerlendirilmiştir. İstatistiksel yöntemlerden referans dağılımları, korelasyon, t-testleri kullanılmış, sonuçlar tablolarla ifade edilmiştir.

Katılımcıların büyük kısmı sosyal bilgiler öğretim programı uygulamalarında sosyal bilgiler dersi ve özellikle de TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi haftalık ders saati süresinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarından daha çok yazılı yoklama ve ders içi performans araçlarının kullandığı farklı ve alternatif araçların çok fazla kullanılmadığı görülmüştür. Kazanımların gerçekleşmesinde program içeriği, ders ve çalışma kitaplarının yeterli olmadığı görüşünün yaygın olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilgiler dersi ve özellikle TC İnkılap Tarihi derslerinin haftalık ders saati sayısının artırılması, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarının sağlanması, ders kitapları ve çalışma kitaplarıyla alternatif ders içeriklerinin kullanılması için etkinlikler ve çalışmaların yapılması yönünde çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, öğretim programları, öğretmen algıları, uygulamalar, Denizli

*Hürriyet Ortaokulu Müdürü ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni, ozgurozguray@hotmail.com

**Fahri Akçakoca Anaokulu Müdür Yard. ve Okulöncesi Öğrt. aysegul_ozgur@hotmail.com

**SOCIAL SCIENCES TEACHERS' PERCEPTIONS RELATING TO PRACTICES OF SOCIAL SCIENCES CURRICULUM
(SAMPLE OF DENİZLİ PAMUKKALE AND MERKEZEFENDİ COUNTIES)**

ABSTRACT

Social Sciences, which defines the events that related to the earth with its all variety, which explains the occurrence reasons and results of these, which indicates what the civil right and duties, responsibilities are, is the information which reveals the interaction of human and with his social and physical environment which is in the past, present and future.

In the secondary schools which are the second level of primary institutions and Revolution History of Turkish Republic and Atatürkism lessons take an important part. The purpose of this study is social sciences teachers' perceptions relating to practices of social science curriculum to be examined and evaluated.

The study was actualised by applying the survey form prepared by the researcher and by total 63 teachers who filled it, work as social sciences teachers in the counties of Pamukkale and Merkezefendi which are the central counties of Denizli in 2015-2016 education and training year. The percentage distribution with its statistical programme SPSS 20.0 of data was analysed and its meaningfulness was evaluated. T-tests, correlation, the distribution of reference from statistical methods were used and the results were stated with the tables.

Most of the participants indicated that social sciences curriculum in implementation social sciences lesson and especially Revolution History of Turkish Republic and Atatürkism lessons' weekly course hours are inadequate. It was observed that the participant teachers use written examination and performance evaluation during the lesson more than testing appliances and it was also observed that different and alternative appliances are not used much. It was observed that the content of curriculum, course books and work books are not enough for actualization of the acquisition.

It is thought that it is necessary to increase the weekly course hours of Social Sciences lesson and especially Revolution History of Turkish Republic lessons, to ensure of using alternative testing methods for teachers, to do studies and activities for using alternative lesson contents with course books and work books.

Keywords: Social Sciences, curriculum, teachers' perceptions, applications, Denizli

1. GİRİŞ

Küreselleşen ve yerelleşen günümüzde toplumlar iletişim, bilim ve teknoloji alanlarında, yetişmiş ve nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. İnsan kaynağının verimli ve nitelikli yetiştirilmesi ancak kaliteli bir eğitimle mümkün olacağı düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim anlayışı ile birlikte öğretim programlarının çağın, bireylerin, toplumun ve ülkenin gelişen ve değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde ele alınması, gözden geçirilmesi ve gerekli hallerde değiştirilmesi önemli ve gerekli görülmektedir (Demirel, 2004). Sosyal Bilgiler dersi bu doğrultuda zaman zaman ele alınarak; dersin öğretim programı üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. İyi ve nitelikli vatandaş yetiştirme noktasında sosyal bilgiler dersi programlarının çok önemlidir. Halen uygulanmakta olan ve 2005-2006 Öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programları Yapılandırmacı yaklaşımla ele alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım eğitim programlarında köklü değişikliklere yol açtığı gibi, öğretim ortamlarında öğretmene ve öğrenciye yüklenen rolleri de değiştirmiştir (Dinç ve Doğan, 2010, s. 22) .

Yeni sosyal bilgiler öğretim programlarının, hem eski öğretmen merkezli, davranışçı eğitim anlayışını; hem de yeni öğrenci merkezli, etkinlik temelli, yapılandırmacı eğitim anlayışını esas aldığı söylenebilir (Dinç ve Doğan, 2010, s. 24)

Sosyal bilgiler öğretim programları uygulamalarına ilişkin pek çok çalışma yapılarak programın olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı kuram temel alınarak hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının, hazırlanma gerekçesine uygun bir yapı gösterdiği görülmekle ancak bu programın Türkiye eğitiminde uygulanabilirliği tartışılmaktadır (Yaşar, 2005).

Yapılan uygulamalı araştırmalar (Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Bulut, 2006; Özdemir, 2005, Aykaç ve Başar, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005) yeni programların uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır (Gömleksiz ve Bulut, 2006, s.396).

1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmanın problem cümlesi, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algıları nedir?" şeklinde oluşturulmuştur. Ele alınan alt problemler ise;

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algıları nedir?
2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Haftalık Ders Saatleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri nedir?
3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Ders Kitapları, Çalışma Kitapları, Yardımcı Kaynak ve EBA Alt Boyutuna İle İlgili Görüşleri nedir?
4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri nedir?
5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersinde Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araç veya Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları Alt Boyutuna İlişkin Algıları nedir?
6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımları Alt Boyutuna İle İlgili Görüşleri nedir?
7. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Öğretmenlerin Yararlanabilecekleri Örnekler Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri nedir?
8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algıları; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Medeni hal, d) Eğitim düzeyi, e) Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak çalışma durumu, f) Mesleki kıdemine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokullarda görevli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları uygulamalarına ilişkin algılarını ve alt boyutlarına ilişkin algılarını belirlemek ve bu algılarının; cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim düzeyi, sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışma durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Eğitim kademelerinden ortaokul düzeyi temel eğitim içinde yer almakla birlikte öğrencilerin bir üst öğrenime hazırlanması açısından büyük öneme sahiptir. Bu öğrenim kademesinde en önemli derslerden biri de şüphesiz ki Sosyal bilgiler öğretim programı içinde yer alan 5-7 sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi ve 8. Sınıfta TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleridir. Bu derslerin müfredat programında haftalık ders saati sosyal bilgiler için 3 saat ve TC İnkılap Tarihi dersi için ise 2 saattir.

TEOG sistemi içinde yer alan ortak sınavlarda sosyal bilgiler müfredatı içerisinde yer alan TC İnkılap Tarihi dersinden de sorular gelmektedir. Bu soruların doğru çözülmesi ancak programın sağlıklı işlenmesi, kazanımların gerçekleşmesi, haftalık ders saatinin yeterli olması, ders ve ünite içeriğinin yeterli olması ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programları uygulamalarına ilişkin algıların olumlu olmasına bağlıdır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının inceleneceği bu araştırma, öğretmenlere, okul ve eğitim yöneticilerine ve eğitimde söz sahibi olan kişilere hizmet etmesi, ön bilgiler sağlaması, düşünce, görüş ve yeni fikirler kazandırması açısından da önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler incelenmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005, s. 77-79).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının tespit edilmesi ve bu algılarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için likert tipi ölçekle veriler toplanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim-öğretim yılı Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçesinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren 246 Sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. İmkân ve zaman yetersizliği nedeniyle araştırma evreninin tamamını temsil edecek sosyal bilgiler öğretmenleri arasından “rastgele örneklem” yöntemiyle seçilen 130 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılarak veriler toplanmıştır. Örneklem ölçek sorularının tamamına cevap veren 63 sosyal bilgiler öğretmenidir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın problem cümlesi, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algıları nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algıları Analizi

Değişken	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
Sosyal bilgiler öğretim programları uygulamaları	63	1,99	0,28	Kısmen

Yapılan inceleme ve analiz sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler öğretim programları uygulamalarına ilişkin algılarının ($X=1,99$) ortalama ile “Kısmen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler öğretim programları uygulamalarının çeşitli nedenlerden dolayı “Kısmen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Haftalık Ders Saatleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri Analizi

Değişken	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders programındaki kazanımlar için ders saati yeterli mi?	63	1,90	0,75	Kısmen
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders programındaki kazanımlar için ders saati yeterli mi?	63	1,63	0,65	Hayır
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders programındaki kazanımlar için ders saati yeterli mi?	63	1,30	0,52	Hayır
8. TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders programındaki kazanımlar için ders saati yeterli mi?	63	1,16	0,44	Hayır
Toplam	63	1,17	0,37	Hayır

Yapılan inceleme ve analiz sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler, TC İnkılap Tarihi dersleri haftalık ders saati alt boyutuna ilişkin algılarının ($X=1,17$) ortalama ile “Hayır” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler, TC İnkılap Tarihi dersleri haftalık ders saatine ilişkin algılarının “Hayır” düzeyinde olduğu ve haftalık ders saatlerinin dersler ve kazanımlar için yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Ders Kitapları, Çalışma Kitapları, Yardımcı Kaynak ve EBA Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Değişken	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders ve çalışma kitapları yeterli mi?	63	1,98	0,70	Kısmen
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders ve çalışma kitapları yeterli mi?	63	1,75	0,74	Kısmen
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders ve çalışma kitapları yeterli mi?	63	1,60	0,66	Hayır
8. TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders ve çalışma kitapları yeterli mi?	63	1,73	0,73	Kısmen
5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersleri için EBA içeriği yeterli mi?	63	1,94	0,71	Kısmen
8. TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi için EBA içeriği yeterli mi?	63	1,84	0,72	Kısmen
Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersleri için yardımcı kaynak alıyor ve aldırıyor musunuz?	63	2,35	0,84	Evet
Toplam	63	1,87	0,45	Kısmen

Tabloya bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler, TC İnkılap Tarihi dersleri ders kitapları, çalışma kitapları, yardımcı kaynak ve EBA alt boyutuna ilişkin algılarının ($X=1,87$) ortalama ile “Kısmen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler, TC İnkılap Tarihi dersleri ders kitapları, çalışma kitapları, yardımcı kaynak ve EBA alt boyutuna ilişkin algılarının “Kısmen” düzeyinde olduğu ders ve kazanımları için ders kitapları, çalışma kitapları, yardımcı kaynak ve EBA alt yapısının kısmen yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Değişken	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
1. Ünitening işlenişini sırasındaki etkinliklerde, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını esas alınmış mı?	63	2,10	0,49	Kısmen
2. Üniteye gerçekleştirilmeye çalışılan kazanımlar, dersin genel amaçlarına uygun mu?	63	2,25	0,43	Kısmen
3. Ünitening işlenişinde, önceki ünitelerde gerçekleşmiş olan ön koşul niteliğindeki öğrenmelerden yararlanılıyor mu?	63	2,25	0,56	Kısmen
4. Üniteye öğrenilenlerin, dersin önceki ünitelerinde öğrenilenlerle bütünleşmesi sağlanmış mı?	63	2,13	0,55	Kısmen
5. Üniteye öğrenilenlerle, diğer derslerde öğrenilenler arasında ilişki kurulmuş mu?	63	2,05	0,58	Kısmen
6. Ünite işlenirken, öğrencilerin öğrenme ile ilgili özel ihtiyaçları dikkate alınmış mı?	63	1,98	0,58	Kısmen
7. Üniteye, öğrencilerin psikomotor gelişim düzeyleri dikkate alınmış mı?	63	2,07	0,65	Kısmen
8. Ünite işlenirken, öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmelerine fırsat tanınmış mı?	63	1,90	0,58	Kısmen
9. Üniteye öngörülen kazanımların tümünü gerçekleştirmeye yetecek kadar süre ayrılmış mı?	63	1,51	0,61	Hayır
10. Üniteye, öğrenme etkinliklerinin tümü için yeterli olacak kadar süre ayrılmış mı?	63	1,46	0,56	Hayır
11. Öğrencilerin hazır oluş seviyeleri, üniteye gerçekleştirilmesi öngörülen kazanımlara uygun mu?	63	2,00	0,50	Kısmen
12. Ünitening işlenişini sırasındaki etkinliklerde, öğrencilerin hazır oluş seviyeleri dikkate alınmış mı?	63	2,07	0,51	Kısmen
13. Üniteye öngörülen öğrenme etkinlikleri çevre imkânlarına kolayca uyarlanabiliyor mu?	63	1,94	0,53	Kısmen
14. Üniteye yapılması öngörülen öğrenme etkinlikleri, kız ve erkek öğrencilerin ilgilerini aynı derecede çekebilecek nitelikte mi?	63	1,86	0,61	Kısmen
15. Ünite sonunda, öngörülen kazanımlar açısından öğrenme eksiklerinin belirlenerek tamamlanması yoluna gidilmiş mi?	63	1,84	0,72	Kısmen
16. Üniteye öğrenilenlerin, diğer derslerde ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılmasına önem verilmiş mi?	63	1,83	0,63	Kısmen
17. Üniteye kazanımları gerçekleştirecek olan etkinlikler arasında bütünlük sağlanmış mı?	63	2,05	0,52	Kısmen
18. Üniteye verilen etkinlik örnekleri, kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte mi?	63	1,90	0,64	Kısmen
Toplam	63	1,94	0,38	Kısmen

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler alt boyutuna ilişkin algılarının ($X=1,94$) ortalama ile "Kısmen" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler alt boyutuna ilişkin algılarının "Kısmen" düzeyinde olduğu ders ve kazanımları için üniteler ve içeriğinin kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersinde Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araç veya Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları Alt Boyutuna İlişkin Algıları Analizi

Değişken	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
1. Proje değerlendirme	63	2,13	0,42	Ara sıra
2. Sözlü sunum	63	2,44	0,56	Çoğunlukla
3. Görsel çalışmalar (posterler, grafikler)	63	2,52	0,56	Çoğunlukla
4. Drama	63	1,71	0,52	Ara sıra
5. Ders içi performans	63	2,62	0,55	Çoğunlukla
6. Yazılı sınavlar	63	2,75	0,43	Çoğunlukla
7. Yapılandırılmış grid	63	1,78	0,60	Ara sıra
8. Performans ödevi	63	2,08	0,70	Ara sıra
9. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	63	1,65	0,57	Hiçbir zaman
10. Grup ve akran değerlendirmesi	63	1,90	0,53	Ara sıra
11. Öğrenci öz değerlendirmesi	63	2,16	0,72	Ara sıra
12. Kavram haritaları	63	2,35	0,54	Çoğunlukla
13. Tutum ölçeği	63	1,95	0,52	Ara sıra
14. Gözlem formu	63	2,05	0,55	Aras sıra
15. Kontrol listesi	63	2,59	0,66	Çoğunlukla
Toplam	63	2,17	0,27	Ara sıra

Yapılan inceleme ve analiz sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersinde Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araç veya Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları Alt boyutuna ilişkin algılarının ($X=2,17$) ortalama ile "Ara sıra" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersinde Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araç veya Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları alt boyutuna ilişkin algılarının "Ara sıra" düzeyinde olduğu zaman zaman farklı farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını (portfolyo hariç) kullandıkları söylenebilir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımları Alt Boyutuna İle İlgili Görüşleri Analizi

Değişken	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
1. Öğretim programındaki kazanımlar, dersin amaçlarıyla tutarlı mı?	63	2,51	0,56	Evet
2. Öğretim programındaki kazanımlar, dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli mi?	63	2,10	0,65	Kısmen
3. Programında verilen etkinlik örnekleri kazanımları gerçekleştirecek nitelikte mi?	63	1,86	0,61	Kısmen
4. Kazanımlar, önceki öğrenmeler üzerine dayandırılmış ve sonraki öğrenmelere hazırlayıcı nitelikte mi?	63	2,14	0,59	Kısmen
5. Öngörülen ölçme ve değerlendirme araç veya yöntemleri, kazanımların gerçekleşme derecelerini ortaya çıkarabilecek nitelikte mi?	63	2,06	0,50	Kısmen
Toplam	63	2,12	0,46	Kısmen

Yapılan inceleme ve analiz sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımları Alt Boyutuna ile İlgili Görüşleri alt boyutuna ilişkin algılarının ($X=1,12$) ortalama ile “Kısmen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımları Alt Boyutuna ile İlgili Görüşlerine ilişkin algılarının “Kısmen” düzeyinde olduğu ve kazanımlar için yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Öğretmenlerin Yararlanabilecekleri Örnekler Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri Analizi

Değişken	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
1. Yapılandırıcı Öğrenme Görüşüne Göre Öğretim Yaklaşımı	63	2,00	0,50	Kısmen
2. Öğrenci Merkezli Eğitim Öğretim Uygulamaları	63	2,23	0,61	Kısmen
3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili Yeni Yaklaşımlar	63	2,19	0,64	Kısmen
4. Yapılandırıcı Görüşe Göre Öğretme Öğrenme Süreçlerinde Öğretmenin Rolü	63	2,14	0,50	Kısmen
Toplam	63	2,13	0,49	Kısmen

Yapılan inceleme ve analiz sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Öğretmenlerin Yararlanabilecekleri Örnekler Alt Boyutuna ilişkin algılarının ($X=2,13$) ortalama ile “Kısmen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Öğretmenlerin Yararlanabilecekleri Örnekler Alt Boyutu ile ilgili algılarının “Kısmen” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin yararlanabilecekleri örneklerin yeterli olmadığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Medeni hal, d) Eğitim düzeyi, e) Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak çalışma durumu, f) Mesleki kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğini analizi için verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algıları anketi verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S(z)=1,168; p>0,05$).

Tablo 8

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kadın	22	1,88	0,12	0,02	-2,51	0,01
Erkek	44	2,06	0,31	0,04		

* $p<0,05$

Tabloya baktığımızda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre 0,05 manidarlık düzeyinde farklılık gösterdiği ($t= -2,51; p<0,05$) görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Farklılığın erkekler lehine olduğu erkeklerin kadınlara göre algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 9

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Kategori	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yaş	Gruplar Arası	1,37	3	0,45	7,74	0,00	Var
	Grup İçi	3,49	59	0,59			

*p<0,05

Tabloya bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=7,74$; $p<0,05$).

Bu farkın hangi grup lehine olduğunu test etmek için Post Hoc Scheffe işlemi sonucu aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

POST HOC işlemi gerçekleştirildiğinde sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları en düşük olanların 51-60 yaş aralığındaki ($X_{51-60}=1,88$) ve en yüksek algı ise 21-30 yaş aralığındakilere ait olduğu ($X_{21-30}=2,49$) sonucuna ulaşılmıştır.

21-30 yaş aralığındakilerle 31-40 yaş aralığında olanların; 31-40 aralığında olanların 21-30 yaş ve 41-50 yaş aralığında olanların sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algılarının farklı olduğu diğer gruplar arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının Medeni hal Değişkenine Göre Analizi

Medeni Hal	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Evli	59	1,99	0,28	0,03	-,77	0,43
Bekâr	4	2,10	0,14	0,07		

* p>0,05

Tabloya baktığımızda yapılan inceleme ve analiz sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları medeni hal değişkenine göre 0,05 manidarlık düzeyinde farklılık göstermediği ($t= -,77$; $p>0,05$) görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları medeni hal durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 11

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Kategori	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	0,11	1	0,11	1,451	0,23	Yok
	Grup İçi	4,75	61	0,07			

*p>0,05

Tabloya bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,45$; $p>0,05$) görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları eğitim düzeyi ön lisans, lisans ya da yüksek lisans/master ne olursa olsun farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 12

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak Çalışma Durumu Değişkenine Göre Analizi

Çalışma Durumu	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak Atandım	51	1,94	0,23	0,33	-3,59	0,001
Sınıf Öğretmeni İken Yan Alandan Atandım	12	2,23	0,33	0,09		

* $p < 0,05$

Tabloya baktığımızda yapılan inceleme ve analiz sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanma durumu değişkenine göre 0,05 manidarlık düzeyinde farklılık gösterdiği ($t = -3,597$; $p < 0,05$) görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanma durumu durumuna göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılık Sınıf öğretmeni iken yan alandan sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmaların algılarının sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmalardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 13

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemine Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Kategori	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mesleki	Gruplar Arası	0,88	3	0,29	4,36	0,00	Var
Kıdem	Grup İçi	3,98	59	0,06			

* $p < 0,05$

Tabloya bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ($F = 4,36$; $p < 0,05$) görülmektedir.

Bu farkın hangi grup lehine olduğunu test etmek için Post Hoc Scheffe işlemi sonucu aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

POST HOC işlemi gerçekleştirildiğinde sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin algıları en düşük olanların 16-20 yıl aralığındaki ($X_{16-20} = 1,91$) ve en yüksek algı ise 21yıl ve üzeri mesleki kıdemlilere ait olduğu ($X_{21 \text{ ve üzeri}} = 2,20$) sonucuna ulaşılmıştır.

Farklılara bakıldığında 11-15 yıl mesleki kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında; 16-20 yıl mesleki kıdemi olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında farklılık olduğu ve diğerleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler öğretim programları uygulamalarına yönelik algılarının "Kısmen" düzeyinde olduğu ve tam anlamıyla yeterli olarak görülmediği söylenebilir.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler, TC İnkılap Tarihi dersleri haftalık ders saatine ilişkin algılarının "Hayır" düzeyinde olduğu ve haftalık ders saatlerinin dersler ve kazanımlar için yeterli olmadığı görülmüştür.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler, TC İnkılap Tarihi dersleri ders kitapları, çalışma kitapları, yardımcı kaynaklar ve EBA alt yapısının kısmen yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteler alt boyutuna ilişkin algılarının "Kısmen" düzeyinde olduğu ders ve kazanımları için üniteler ve içeriğinin kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

- ✓ Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersinde Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araç veya Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları alt boyutuna ilişkin algılarının “Ara sıra” düzeyinde olduğu farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını (portfolyo hariç) kullandıkları söylenebilir
- ✓ Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımları Alt Boyutuna ile İlgili Görüşlerine ilişkin algılarının “Kısmen” düzeyinde olduğu ve kazanımlar için yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir.
- ✓ Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Öğretmenlerin Yararlanabilecekleri Örnekler Alt Boyutu ile ilgili algılarının “Kısmen” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin yararlanabilecekleri örneklerin yeterli olmadığı söylenebilir.
- ✓ Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Uygulamalarına İlişkin Alguları; Medeni hal, Eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermezken; Cinsiyet, Yaş, Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak Çalışma Durumu, Mesleki Kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Buradan hareketle;

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler öğretim programları uygulamalarına yönelik algılarının sosyal bilgiler programları için “tam anlamıyla yeterli” düzeyine çıkarılması için tedbirler alınabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler, TC İnkılap Tarihi dersleri haftalık ders saatlerinin ders ve kazanımlar için yeterli düzeye çıkarılması sağlanmalıdır.
- ✓ Sosyal bilgiler, TC İnkılap Tarihi dersleri ders kitapları, çalışma kitapları, yardımcı kaynaklar ve EBA alt yapısı yeterli hale getirilmesi için tedbirler alınabilir.
- ✓ Sosyal Bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Dersi ve kazanımları için üniteler ve içeriğinin yeterli hale getirilmesi için tedbirler alınabilir.
- ✓ Sosyal Bilgiler öğretmenlerine kazanımları gerçekleştirme, alternatif ölçme ve değerlendirme araç veya yöntemlerini kullanma ve yararlanabilecekleri örnekleri arttırmaya yönelik beceriler kazandırmaya yönelik etkinlikler artırılabilir.

KAYNAKÇA

Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi.

Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s. 343-361). Ankara: Sim Matbaası.

Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*.

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (7.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Diñç, E., Doğan, Y. (2010) , İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17-49

Gömleksiz M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.

Gömleksiz, M. N, Bulut İ. (2006) Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz 2006, Sayı 47, ss: 393-421*

Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.

Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara

Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V. Sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* içinde (s. 573-581), P.Ü. Eğitim Fakültesi, Denizli.

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 51- 63). Ankara: Sim Matbaası.

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK DUYUŞSAL ÖNYARGILARI

Muzaffer ÇATAK¹ - Mehmet Fatih KAYA² - Hüseyin EROL³

Önyargı, insanlığın farklı alanlarda gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve etkilemeye devam etmektedir. Bu alanlardan biride eğitim ve öğretimdir. Özellikle önyargıların kaldırılması veya en aza indirgenmesi eğitim ve öğretimin başarıya ulaşma şartlarının başında gelmektedir. Derse karşı ön yargıların büyük bir kısmı ise ilkokul döneminde oluşmaktadır. Bu önyargılar programdan, öğretmenden, aileden veya öğrencinin kendi kuruntularından... kaynaklı olabilmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu bu önyargılar ortaokulda ya azalır ya da artar. Bu durum öğretim açısından değerlendirildiğinde, önyargılarla mücadelenin şansa bırakılmama zorunluluğunu da ortaya koymaktadır. Öğrencilerin derslere yönelik önyargıları erken dönemde tespit edilip, eğitimler tarafından gerekli önlemlerin acil olarak alınması gerekmektedir. Yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik duyusal önyargıları belirlenerek, belirlenen önyargıların çözümüne yönelik olarak önerilerin geliştirilmesidir.

Bu çalışma nitel bir araştırma olup, nitel araştırma desenlerinden "olgubilim deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme Siirt İl'i ile sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerin önyargılarını ortaya çıkarmak amacıyla, öğrencilere görüş bildirme formu dağıtılmış olup, elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilip, yorumlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Önyargı, Bilişsel, Duyusal

STUDENTS' AFFECTIVE PREJUDICES TOWARDS SOCIAL STUDIES COURSE

Prejudice has adversely affected and continues to affect the development of humankind in different domain. One of these domains is education and teaching. The most important and leading conditions for education and teaching to succeed is that prejudice should especially be eliminated or at least reduced. A great deal of students' prejudices towards the courses, however, is developed in the primary school period. These prejudices can stem from the curriculum, teacher, student's family or his/her own delusions. This case, when analyzed in terms of teaching, also reveals that the fight against prejudices may not be left up to chance. Students' prejudices towards courses should be detected in earlier periods and necessary measures should be immediately taken by educators/teachers. In line with the explanations given above, the purpose of this study is to determine students' affective prejudices towards social studies course and to develop recommendations regarding the solution of the prejudices specified.

This study is a qualitative research and utilizes 'phenomenological design', one of the qualitative research designs. The working group was selected and determined using stratified sampling technique, an example of random sampling methods. Random sampling was limited to the province of Siirt. In order to reveal students' prejudices, students were delivered a self-report form and the data obtained are analyzed and reviewed by using descriptive analysis technique.

Key Words: Social Studies, Prejudice, Cognitive, Affective.

¹ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mucaffer@hotmail.com

² Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

³ MEB

1. Giriş

Allport'a (1979) göre, önyargı (prejudice) sözcüğü, Latince'deki "praejudicium" kelimesinden türetilmiştir. Geçmişten günümüze bu sözcüğe birçok değişik anlamlar yüklenmiştir. Bu sözcük antik çağlarda, "önceki kararlara ve deneyimlere bağlı olarak verilmiş hüküm" manasında kullanılmıştır. Daha sonraki safhada bu kavrama İngilizce'de "gerekli araştırma yapılmadan ve üzerinde düşünülmeden verilmiş hüküm" olarak anlamı daha çok kabul görmüştür. Son olarak, "dayanaksız ve peşinen oluşturulmuş hüküm" içeriğine pozitiflik ve negatiflik tarafı da eklenince bu kavram günümüz anlamına ulaşmıştır (Akt; Erdoğan, 2012, 47- 48). Allport ayrıca çocuklarda önyargının oluşmasında bazı faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler; (a) learning (öğrenim) (b) conformity (uyum) (c) intergroup experiences (gruplar arası deneyim) (d) identity and status (kimlik ve statü) (e) developmental stages (gelişim dönemleri) (Aboud, 2005).

Önyargı içerisinde hem duygusal, hem de düşünsel öğeler bulundurmaktadır. Özelliklerine ek olarak, herhangi bir şeyde genelleme yaparken, bireyler arası farklılıklarda ise görmezlikten gelinme söz konusudur. Önyargılı kişilerin duygularını her zaman davranışlarına, yansıtacaklarına dair bir garanti yoktur. Kişi önyargılı tutumunu gizli de sürdürebilir (Tutkun ve Koç, 2008).

Duyuşsal alan (affective domain) sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin kişide baskın olduğu alanlardır. Bu alanda bireyin kendine has özellikleri ön plandadır (Demirel, 2009).

Araştırmada sosyal bilgiler dersine karşı öğrencilerin duygusal olarak önyargıları bu araştırmada incelenmek istenmiştir. Önyargı üzerine birçok tanımlama yapılmaktadır. Yapılan tanımlamalara bakıldığında sınırları hala pekte belirginleşmiş değildir. Üzerinde kesin olarak ifade edebileceğimiz. İki yönü bulunmaktadır. Birincisi olumsuz olması, ikincisi ise peşin hüküm içermesidir.

Öğrenciler hemen hemen her derse veya bir kısım derse yönelik olarak yukarıda belirttiğimiz yönüyle önyargıları bulunabilir. Bu önyargılarda dersin kendine has özeliğinde dolaydır ki, öğrencilerde dersten derse fark edecek önyargılar bulunabilir. Hatta öğretmenler bile dersin türüne göre kişilik kazanmış ve kazanmaya devam etmektedir. Öğrencide öğretmenin bransına göre farklı önyargılar oluşturabilir. Örneğin: Bir din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni ile beden eğitimi veya sosyal bilgiler öğretmenin karakteri, kişiliği, konuşma tarzları, öğrenciye davranış şekilleri farklıdır.

Ders ve dersin öğretmeni öğrencinin duygusal alanını doğrudan etkilemektedir. Bu doğrudan etki, doğrudan veya dolaylı olarak da öğrencide önyargı oluşumunu etkilemektedir. Araştırmacılar olarak bu etkileri ortaya çıkarmak, sosyal bilgiler öğrencilerinde var olan ön yargılar belirlenerek, bunlar değerlendirilerek, mevcut soruna çözüm önerileriyle katkı sağlanmasıdır.

2.Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel bir araştırma olup, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) araştırma kullanılmıştır.

Sahip olduğumuz olgular vardır. Bu olgular deneyim, algı, yönelim, olaylar, kavramlar gibi çeşitli biçim ve şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bu olgularla günlük yaşantımızda karşılaşabiliriz. Bunlarla karşılaşmamız bunları bildiğimize veya derinlemesine bildiğimizi göstermez. Olgu bilimi deseni de farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir açı ile ne anlama geldiğini ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Siirt il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ve il merkezinde bulunan üç ortaokulu seçkisiz olarak seçilmiştir. Bu üç ortaokulda tabakalı örnekleme tekniği kullanarak her bir ortaokulun 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Bu ortaokullar ayrıca A-B-C diye kodlanmıştır. A ortaokulundaki 5. sınıf öğrencileri, A ortaokulu 5. sınıf

öğrencileri şeklinde belirtilmiştir. A-B-C ortaokulu; toplamda 5. sınıf öğrencileri 110, 6. sınıf öğrencileri 100, 7. sınıf öğrencileri ise 95 kişidir. Genel toplama baktığımızda 305 öğrenciye ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi

Duyuşsal alanda sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin kişide baskın olduğu (Demirel, 2009) yukarıda belirtilmiştir. Önyargının kişide var olan olumsuzluğa etki ettiği düşünüldüğünde, araştırmacılar tarafından öğrencilerden olumsuzlukların veri oluşturacak bir şekilde elde edebileceği görüş bildirim formu hazırlanmıştır. Bu formda duyuşsal alanda baskın olduğu için sevgi ön plana çıkarılmıştır. Görüş bildirim formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler istenirken, ikinci bölümde öğrencinin duyuşsal alandaki önyargılarını ortaya çıkarabilme amaçlı 11 görüş bildirim sorulmuştur. Güvenirliği arttırmak için paralel sorular da sorulmuştur. Tutarsız cevap verenler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Görüş bildirimlere ek olarak düşüncelerini belirtebilecekleri ifade edilmiştir. Formun açılma bölümüne bazı öğrencilerin önyargıya sahip olmayabileceği düşünüldüğünden “Her maddeyi veya hepsini doldurmayabilirsiniz” ibaresi eklenmiştir. Ayrıca görüş bildirim formunda duyuşsal önyargılar içerisinde en temel olarak görülen önyargıyı belirtmeleri de istenmiştir.

Görüş bildirim formu öğrencilere uygulanmadan bir alan eğitimcisine ve bir dil uzmanına gösterilmiştir. Belirttikleri doğrultularda, gerekli düzenlemeler yapılarak, 5 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Herhangi sorunla karşılaşılmayınca forma son hali verilmiştir.

Öğrenciler yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde toplanan verilerin kavramlaştırılması ve elde edilen kavramlara göre de mantıklı bir şekilde düzenlenerek temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinin önemli özelliklerinden biride sayısallaştırmadır. Kodlanabilecek birimlerin sıklığının belirlenmesinde sayılar kullanılır. Bir belgenin gizli olan içeriğin kodlanmasında araştırmacı karar verdiği ilişkin rakamları her bir kod altında vermelidir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk ve diğeri, 2014).

Formdan elde edilen anlamlı veriler belirlenerek, sınıflama ve kodlama yapılmıştır. Kodlar arasındaki ilişki belirlenerek frekans ve yüzdeler kullanılarak veriler yorumlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların birçoğunda düşük cümle, aşırı argo kelimeler, araştırmacılar tarafından aslına uygun olarak düzenlenerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bulgular kısmında ‘Sevmiyorum çünkü...’ başlıklı tablo öğrencilerin genel düşünceleri esas alınarak oluşturulmuştur. Bu düşünceler sınıflandırılarak tema, alt tema ve kodlara tamamlayıcı nitelikte yardımcı olması sağlanmıştır.

Araştırmada 305 öğrenciye ulaşılmıştır. 305 öğrenciden 201 araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrenciden ise Veri elde ettiğimiz öğrenciler, birden iki yüze kadar kodlanmıştır. Öğrencilerden yaptığımız alıntılar. Ö1, Ö56, Ö192... şeklinde sunulmuştur.

Öğrencilerin görüş bildirim formunda belirttikleri veriler önce araştırmacılar tarafından kodlanmış ve farklı bir uzman tarafından farklı sürede incelenmiştir. Kodlamalar ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği ayrıca uygunluğu test etmek için aşağıdaki formül kullanılarak kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir. Uzmanın, alt temalarda yer alan 34 görüşü farklı başlıklarla ilişkilendirdiği görülmüştür.

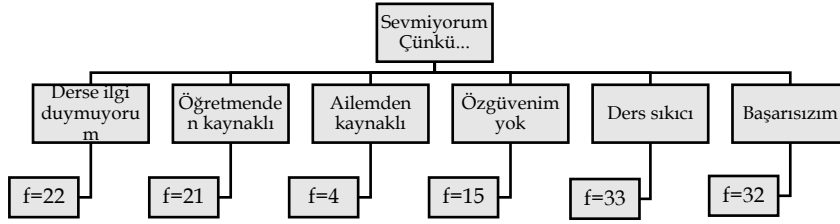
Güvenirlik = $[Uzlaşma\ Sayısı / (Uzlaşma + Uzlaşmama\ Sayısı)] * 100$ (Miles ve Huberman, 1994: 64).

Güvenirlik = $[381 / (381 + 34)] * 100$

Güvenirlik = 0.918 → %92

BULGULAR

Tablo 1: A Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.



Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde 42 öğrencinin %80 gibi bir yüksek oran ile dersi sıkıcı bulurken yine öğrencilerin %76'sı ise başarısızlığı kabullenmiş görülmektedir. Bu öğrencilerin yaklaşık %50'si ise derse ilgi duymamakta ve öğretmen kaynaklı dersi sevmemektedirler. 42 öğrencinin %15'i ise kendilerine güven duymamaktadır. Öğrencilerin yaklaşık %10'u ise aile kaynaklı derse ilgi duymamaktadır.

Tablo 2: A Okulu 5. Sınıf Öğrencilerin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	Sinirli kişilik (f=2), Aşırı disiplin (f=2).
	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=30), Öğretmeni sevmemek (genel anlamda) (f=2).
Öğrenci Kayaklı	Psikolojik Özellikler	
	Özgüven Eksikliği	Yanlış yapmaktan korkmak (f=4), Başarısızlık düşüncesi (f=32).
	Kişisel Özellikler	Unutkanlık (f=1).
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Konular arası karışıklık (f=3).
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=7), Sayısal olmak (f=1), Dersi anlayamamak (f=20),

A okulu 5. Sınıf öğrencilerine genel olarak bakıldığında 44 öğrenciye görüş bildirim formu dağıtılmış ve 42 öğrenci sosyal bilgiler dersini bazı yönleriyle sevmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin notları ile duyuşsal önyargıları karşılaştırıldığında herhangi bir anlamlılık görülememiştir. Yüksek nota sahip olan öğrenciler de duyuşsal anlamda şikayette bulunmuştur.

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 42 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=23); %55'i dersi sıkıcı bulduğunu, (f=5); %12'si dersi anlayamadığını, (f=5); %12'si öğretmenin öğretim metodunu yetersiz, (f=2); %5'i öğretmeni sevmediklerini belirtmişlerdir. Toplamda yaklaşık (f=1;1;1); %7.5'u ise aşırı disiplinden, düşük notlardan ve konular arası karışıklıktan dolayı sosyal bilgiler dersini sevmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3: A Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.



Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde yaklaşık 27 öğrencinin %70'i gibi bir yüksek oran ile dersi sıkıcı bulurken yine öğrencilerin %67'si ise öğretmenden kaynaklı önyargılara sahip olmakla beraber kendilerini başarısız olarak görmektedir.

"Sosyal bilgiler dersinde başarısızım. Çünkü ders çalışsam da çalışmasam da başarısızım"

Öğrencilerin yaklaşık %37'si ise derse ilgi duymazken, %30'u ise özgüven sıkıntısı yaşamaktadır.

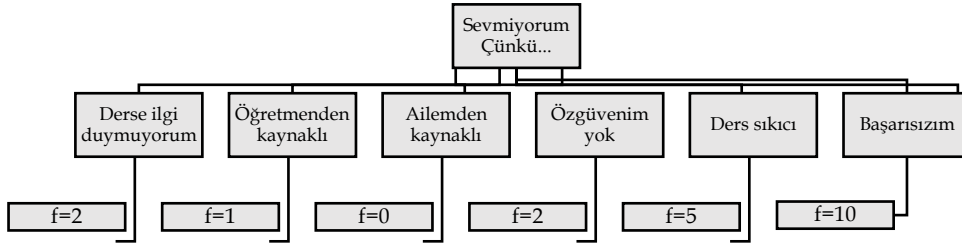
Tablo 4: A Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	Sinirli kişilik (f=2), Aşırı disiplin (f=2).
	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=27), Öğretmeni sevmemek (genel anlamda) (f=6).

Öğrenci Kaynaklı	Psikolojik Özellikler	Heyecan (f=1), Düşük not (f=4), Yanlış yapmaktan korkmak (f=1), Başarısızlık düşüncesi (f=18).
	Özgüven Eksikliği	
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Dersi anlayamamak (f=5), Tarih ağırlıklı (f=3).
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=2), Konuların faydalı görülmemesi (f=2), Sayısalcı olmak (f=1).

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 27 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=10); %37'si dersi sıkıcı bulduğunu, (f=4); %15'i öğretmenin öğretim metodunu yetersiz, (f=3); %11'i öğretmeni sevmediklerini belirtmişlerdir. Toplamda yaklaşık (f=1;1;1); %11'i ise dersi anlayamadığını, sosyal bilgiler dersinin tarih ağırlıklı olduğunu ve özgüven eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5: A Okulu 7. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.



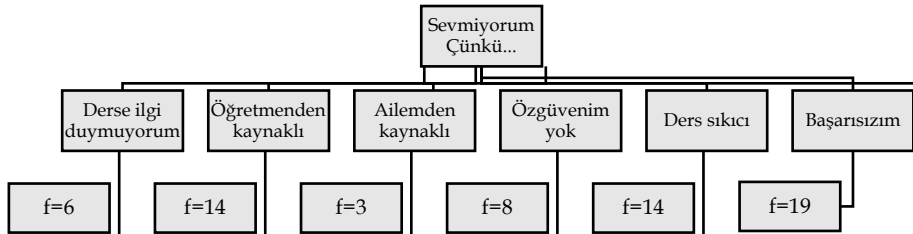
Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde 11 öğrencinin %91'i gibi bir yüksek oran ile kendini başarısız bulurken, %45'i ise dersi sıkıcı, %18'i ise derse yönelik ilgi ve kendilerine güven duymamaktadır. Öğrencilerin yine yaklaşık %9'u ise öğretmen kaynaklı olarak dersi sevmemektedir.

Tablo 6: A Okulu 7. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen kaynaklı	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=1), Öğrenciye ilgi gösterilmemesi (f=1).
Öğrenci Kaynaklı	Psikolojik Özellikler	Ailevi sorunlar (f=1).
	Özgüven Eksikliği	Yanlış yapmaktan korkmak (f=1), Başarısızlık düşüncesi (f=10).
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Dersi anlayamamak (f=1), Tarih ağırlıklı (f=3).

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 11 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=3); %27'si sosyal bilgiler dersinin tarih ağırlıklı olduğunu, (f=1); %9'u ise sıkıcı bulduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 7: B Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.



Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde 24 öğrencinin %79'u kendini başarısız bulurken, %58'i ise dersi sıkıcı ve öğretmen kaynaklı, %33'ü güven eksikliği, %25'i ise derse ilgi duymamakta, %13'ü ise aileden kaynaklı olarak dersi sevmemektedir.

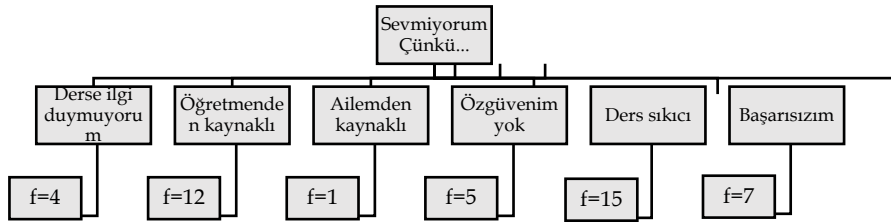
Tablo 8: B Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	Sınırlı kişilik (f=5), Aşırı disiplin (f=2).

	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=13), Öğretmeni sevmemek (genel anlamda) (f=2).
Öğrenci Kayaklı	Özgüven Eksikliği	Düşük not (f=4), Yanlış yapmaktan korkmak (f=1), Başarısızlık düşüncesi (f=19).
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Dersi anlayamamak (f=5).
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=3), Konuların faydalı görülmemesi (f=2).

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 24 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=9); %38'i dersi sıkıcı bulduğunu, (f=4); %17'si öğretmeni sevmediklerini, (f=1); %4'ü ise sürekli düşük not aldığını belirtmiştir.

Tablo 9: B Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.



Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde 24 öğrencinin %79'u kendini başarısız bulurken, %58'i ise dersi sıkıcı ve öğretmen kaynaklı, %33'ü güven eksikliği, %25'i ise derse ilgi duymamakta, %13'ü ise aileden kaynaklı olarak dersi sevmemektedir.

Tablo 10: B Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen Kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	Sinirli kişilik (f=1),
	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=19), Öğrenciye ilgi gösterilmemesi (f=5),
Öğrenci Kayaklı	Psikolojik Özellikler	Heyecan (f=1),
	Özgüven Eksikliği	Düşük not (f=2), Yanlış yapmaktan korkmak (f=1), Başarısızlık düşüncesi (f=7).
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Dersi anlayamamak (f=2), Tarih ağırlıklı (f=1).
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=3),

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 24 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=7); %29'u öğretmeni sevmediklerini, (f=5); %21'i dersi sıkıcı bulduğunu, (f=1); %8'i ise öğretmenin öğretim metodunu yetersiz ve kendinde güven eksikliği olduğunu belirtmiştir.

Tablo 11: B Okulu 7. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

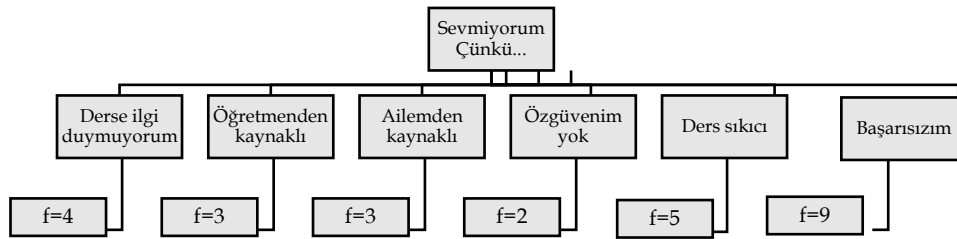


Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde 32 öğrencinin %47'si dersi sıkıcı, %38'i öğretmen kaynaklı, %22'si kendini başarısız bulurken, %16'sı güven eksikliği, %13'ü derse ilgi duymamakta, %3'ü ise aileden kaynaklı olarak dersi sevmemektedir.

Tablo : B Okulu 7. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen Kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	Sinirli kişilik (f=12), Aşırı disiplin (f=4).
	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=28), Öğretmeni sevmemek (genel anlamda) (f=3).
Öğrenci Kaynaklı	Psikolojik Özellikler	Utangaçlık (f=1),
	Özgüven Eksikliği	Düşük not (f=1), Yanlış yapmaktan korkmak (f=1), Başarısızlık düşüncesi (f=16).
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Dersi anlayamamak (f=1),
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=2), Konuların faydalı görülmemesi (f=2),

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 32 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=11); %34'ü Öğretmenin öğretim metodunu beğenmediğini, (f=9); %28'i dersi sıkıcı bulduğunu, (f=5); %15'i ise öğretmeni sevmeyi, (f=3); %9'u ise tarih ağırlıklı olduğunu belirtmiştir.

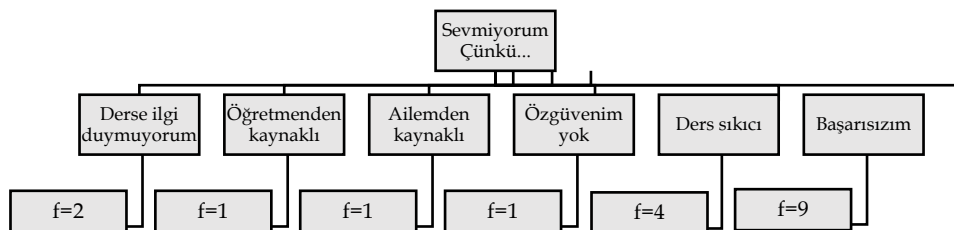
Tablo 12: C Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde 17 öğrencinin %53'ü kendini başarısız bulurken %29'u dersi sıkıcı, %24'ü derse ilgi duymamakta, %18'i öğretmen ve aile, %12'si ise güven eksikliği kaynaklı olarak dersi sevmemektedir.

Tablo 13: C Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen Kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	Sinirli kişilik (f=1),
	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=5), Öğretmeni sevmemek (genel anlamda) (f=1).
Öğrenci Kaynaklı	Psikolojik Özellikler	
	Özgüven Eksikliği	Düşük not (f=2), Yanlış yapmaktan korkmak (f=1), Başarısızlık düşüncesi (f=9).
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=1), Konuların faydalı görülmemesi (f=1),

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 17 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=1); %6'sı dersi sıkıcı bulduğunu, (f=1); %6'sı düşük not almak olarak belirtmişlerdir.

Tablo 14: C Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde 11 öğrencinin %82'si kendini başarısız

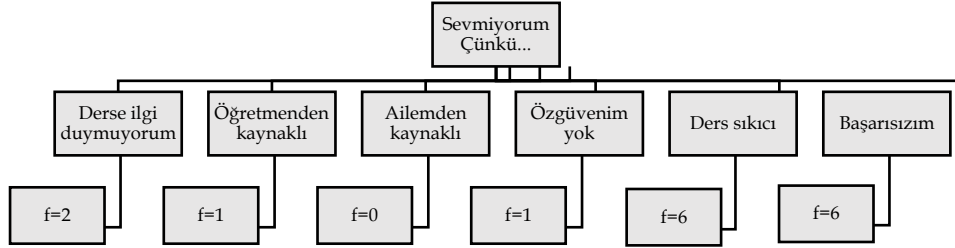
bulurken, %36'sı dersi sıkıcı, %18'i ise derse ilgi duymamaktadır. Önyargı %9'u ise özgüven eksikliğinden, aileden ve öğretmen kaynaklı olarak dersi sevmemektedir.

Tablo 15: C Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen Kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	
	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=3),
Öğrenci Kaynaklı	Psikolojik Özellikler	Utangaçlık (f=1),
	Özgüven Eksikliği	Başarısızlık düşüncesi (f=9).
	Kişisel Özellikler	
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Dersi anlayamamak (f=1),
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=1),

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 11 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=2); %18 ile özgüven eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 16: C Okulu 7. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.



Öğrenci sayısına göre frekanslar değerlendirildiğinde 13 öğrencinin %46'sı kendini başarısız ve dersi sıkıcı, %13'ü ise derse yönelik ilgi duymamaktadır. Öğrencilerin yine yaklaşık %6'sı ise özgüven eksikliği ve öğretmen kaynaklı olarak dersi sevmemektedir.

Tablo 17: C Okulu 7. Sınıf Öğrencilerinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen Kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	
	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=5),
Öğrenci Kaynaklı	Psikolojik Özellikler	
	Özgüven Eksikliği	Yanlış yapmaktan korkmak (f=1), Başarısızlık düşüncesi (f=6).
	Kişisel Özellikler	Dikkat eksikliği (f=1),
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Dersi anlayamamak (f=1), Tarih ağırlıklı (f=1).
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=1),

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargıları belirtmeleri istendiğinde 13 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=2); %15'i öğretmenin öğretim metodunu yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 18: A, B, C Okulu 5, 6, 7. Sınıf Öğrencilerinin Genel Olarak Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.



18. tablo öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik duyuşsal önyargı oluşumunu ve bunun paralelinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeme nedenlerini belirtmektedir.

Öğrenci görüşlerine göre frekanslar **kendi içerisinde** değerlendirildiğinde önyargının yaklaşık olarak %27'si kendini başarısız hissetmesinden, %26'sı dersin sıkıcı olmasından, %20'si öğretmen, %13'i derse yönelik ilgisizlikten, %11'i kendine güvenmemekten, %3 ise aileden kaynaklı önyargılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci sayısı, frekanslara göre **ayrı oranlarda** değerlendirildiğinde 201 öğrencinin %63'ü kendini başarısız hissettiğinden, %61'i ise dersi sıkıcı bulduğundan, %47'si öğretmen kaynaklı, %30'u ise derse ilgi duymadığından, %25'i özgüven ve %6'sı ise aileden kaynaklı olarak sosyal bilgiler dersini sevmemektedirler.

Tablo 19: A, B, C Okulu 5, 6, 7. Sınıf Öğrencilerinin Genel Olarak Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi.

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen Kaynaklı	Psikolojik Özellikleri	Sinirli kişilik (f=23), Aşırı disiplin (f=10).
	Pedagojik- Formasyon Bilgisi	Yanlış öğretim metodu (f=131), Öğrenciye ilgi gösterilmemesi (f=6), Öğretmeni sevmemek (genel anlamda) (f=12).
Öğrenci Kaynaklı	Psikolojik Özellikler	Heyecan (f=2), Utangaçlık (f=2), Ailevi sorunlar (f=1).
	Özgüven Eksikliği	Düşük not (f=13), Yanlış yapmaktan korkmak (f=11), Başarısızlık düşüncesi (f=126).
	Kişisel Özellikler	Unutkanlık (f=1), Dikkat eksikliği (f=1),
Program Kaynaklı	Konuların İçeriği	Dersi anlayamamak (f=36), Konular arası karışıklık (f=3), Tarih ağırlıklı (f=8).
	İçerik- Öğrenci Uyumu	Konuların ilgi çekici olmaması (f=20), Konuların faydalı görülmemesi (f=7), Sayısalcı olmak (f=2),

19. tablo değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip olan kod, yanlış öğretim metodu (f=131) olduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin açıklamalarında belirtildiği gibi 'öğretmenin anlatım tarzının kötü olması', 'sürekli yazı yazdırma', 'sürekli okuma yaptırma'... gibi şikayetler öğretmenin uygulamış olduğu öğretim metodunun yanlışlığını bize göstermektedir. Bu etkenler öğrencide zamanla dersin sıkıcı olduğuna dair önyargının oluşmasına neden olmaktadır.

Bir diğer yüksek frekans ise öğrencideki 'başarısızlık düşüncesi (f=126)'dir. Başarısızlık temelde bilişsel alanın içerisinde yer almasına rağmen, duyuşsal alanın dışında tutulması da yanlış olacaktır. Öğrenci belki bilişsel sebeplerle sosyal bilgiler dersinde başarısız olmuştur. Bu başarısızlık zamanla öğrenci tarafından duyuşsal alanla birleştiğinde, duyuşsal önyargının kapsamına girer. Kesin çizgileri çekmek belki imkânsızdır ancak öğrenci bunu peşin hüküm haline getirdiği anda duyuşsal önyargı kapsamına girebileceğini söyleyebiliriz.

Sosyal bilgiler dersine yönelik duyuşsal önyargıya sahip yüksek frekansların, Alt tema olarak öğretmenin pedagojik ve formasyon bilgisi ile öğrencinin özgüven eksikliğinde toplandığı; en düşük frekansların ise öğrencinin psikolojik ve kişisel özellikleri alt temasında toplandığı görülmektedir.

A, B, C okullarının 5, 6, ve 7. sınıflarında okumakta olan 305 öğrenciye görüş bildirim formu uygulanmıştır. Bunlardan 201'ü görüş bildirirken, 104'si herhangi bir görüş bildirmemiştir. Tabloların

genel toplamları değerlendirildiğinde velilerin eğitim durumlarında önyargı belirtenler ve belirtmeyenler diye iki guruba ayırdığımızda, iki gurup arasındaki veli eğitim durumlarının birbirine çok yakın oldukları ve genel olarak eğitim seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir. Ek olarak, iki grup arasında veli eğitim seviyeleri açısından herhangi bir anlamlılığın olmadığı söylenebilir. Notlar açısından genel olarak değerlendirildiğinde önyargı oluşumunda ise yüksek not alan öğrencilerle ve düşük not alan öğrencilerin arasında fark bulunmadığı söylenebilir.

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargılarını belirtmeleri istendiğinde 201 öğrenci içerisinde yaklaşık olarak (f=57); %29'u dersi sıkıcı bulduğunu, (f=24); %12'si öğretmenin öğretim metodunu yetersiz, (f=21); %11'i öğretmeni sevmediklerini, (f=6); %3'i ise dersi anlayamadığını, (f=6); %3'i sosyal bilgiler dersinin tarih ağırlıklı olduğunu, (f=4); %2'si özgüven eksikliği yaşadıklarını, (f=3); %2'si düşük not aldıklarından olumsuz etkilendiklerini, (f=1;1); %1'i ise konular arası karışıklık ve aşırı disiplinin duyuşsal anlamda kendilerinin olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Yanlış öğretim metodu: "Öğretmenim dersi çok hızlı ve sıkıcı bir şekilde anlatıyor." Ö11, "Sınıfta herkes konuşuyor. Öğretmenin anlattıklarını kimse dinlemiyor." Ö85, "Sosyal dersinde yanımdaki arkadaşım sürekli rahatsız ediyor. Öğretmen telefonuyla oynuyor." Ö97, "Öğretmenimiz sürekli ezber yaptırıyor." Ö38, "Öğretmenin bize sürekli bir şeyler ezberletmeye çalışıyor. Sosyal bilgiler dersini hiç sevmiyorum." Ö52, "Sosyal bilgiler dersinde, öğretmenimiz sürekli yazı yazdırıyor." Ö129, "Yazı yazmaktan parmaklarım ağrıyor." Ö146, "Yazı, yazı, yazı başka bir şey yok." Ö131, "Sosyal dersi = yazı yazmak." Ö159, "Öğretmen konuşuyor. Biz dinliyoruz." Ö187, "Öğretmenin anlatımı hiç iyi değil. Ezbere anlatıyor. Sınıfta hiç diyalog yok. Dersler canlandırılmıyor." Ö183, "Dersimiz çok sıkıcı geçiyor." Ö161, "Çok sıkıcı bir ders hep aynı şeyleri yapıyoruz." Ö34, "Sosyal bilgiler dersi çok sıkıcı, öğretmenimiz hep anlatıyor." Ö199, "Sosyal bilgiler dersinde çok ama çok sıkıcı" Ö123, "Hiç etkinlik yapmıyoruz" Ö117, "Çok sıkıcı ve berbat bir ders." Ö172, "Öğretmen papağan gibi konuşup duruyor çok sıkıcı" Ö189, "Ders çok sıkıcı geçiyor. Onun için sosyalden nefret ediyorum." Ö173, "Hep okuyoruz, farklı şeyler olsa daha fazla eğleniriz." Ö106 **Düşük not:** "Çalışsam bile düşük not alıyorum." Ö51, "Bu dersi hiç ama hiç sevmiyorum. Öğretmenimiz bana sürekli düşük not veriyor" Ö84, "Sosyal bilgiler dersinde başarısızım. Çünkü düşük not alıyorum." Ö133, "Başarısızım. Çünkü sınavlarım düşük." Ö66, "Ne kadar çalışsam çalışayım, düşük not alacağım." Ö172 **Konuların faydalı görülmemesi:** "Bu dersi faydalı görmüyorum. Sadece not için çalışıyorum" Ö45, "Okuldan sonra, karşıma çıkmaz." Ö142, "hayatımızda bu konular çıkmıyor. Kısaca faydasız." Ö82 **Öğrenciye ilgi gösterilmemesi:** "Sosyal bilgiler öğretmenim beni sevmiyor." Ö8, "Öğretmen bize lakaplar takıyor." Ö106, "Öğretmen bizimle ilgilenmiyor." Ö109, "Öğretmen telefona baktığı kadar, bize baksa" Ö120, "Öğretmenimiz hiç gülmüyor." Ö125, "Öğretmen bini derse hiç kaldırmıyor. Üzülmüyorum." Ö28

Öğretmeni sevmemek: "Öğretmeni sevmediğim için sosyal bilgiler dersini sevmiyorum" Ö44, "Bu öğretmene gıcık oluyorum." Ö146, "Sosyal bilgiler öğretmenimiz hep aynı kişileri kaldırıyor. Kendisini hiç ama hiç sevmiyorum." Ö165 **Aşırı disiplin:** "Öğretmen beni dövüyor. Bende bu dersi sevmiyorum." Ö59, "Sürekli bağırıp duruyor." Ö147, "Sınıf kalabalık ve gürültü var öğretmen sürekli bize kızıyor." Ö134, **Utangaçlık:** Sınıfta istediklerimi yapamıyorum. Başarı gösteremiyorum. Çünkü çok utangacım. Ö179 **Tarih ağırlıklı:** "Sosyal bilgiler dersi hep geçmişten bahsediyor. Bana ne bunlardan." Ö58, "Sosyal bilgiler dersinde çok tarih var. Çok sıkıcı." Ö79, "Tarih demek ezber demek, ezberi sevmiyorum. Sosyal bilgiler dersini de sevmiyorum." Ö192 **Sinirli kişilik:** Öğretmenimden dolayı bu dersi sevmiyorum. Çok sinirli ve gülmüyor. Ö132, "Dersi sevmiyorum. Çünkü çok sinirli." Ö148, "Çok sinirli, dersine girmek istemiyorum." Ö53 **Konular arası karışıklık:** Dersi sevmiyorum. Çok karışık geliyor. Ö24, Konular çok karışık daldan dala atlıyor. Ö11 **Yanlış yapmaktan korkmak:** "Öğretmen soru sorduğunda bazen karıştırdım. Sınıftakiler bana hep güldüler. Şimdi yanlış cevap vermekten korkuyorum." Ö18, "Yanlış yapabilme ihtimalinden korkuyorum." Ö123 **Sayısal olmak:** "Ben sayısal matematik- fen gibi... Dersleri seviyorum. Sosyal bilgileri sevmiyorum." Ö6, "Sayısal dersleri daha çok seviyorum. Doktor olacağım." Ö65 **Dersi anlayamamak:** Bu dersi sevmiyorum. Çünkü anlayamıyorum. Ö20, Ders bana zor geliyor. Ezberim iyi değil dersi anlayamıyorum. Ö191 **Konuların ilgi çekici olmaması:** Konuların bana güzel gelmiyor. Ö81, Konular çok sıkıcı. Ö103 **Aileden Kaynaklı:** "Ailem tarihi konuları sevmiyor. Bende sevmiyorum" Ö21, "Ailem bu dersi hoş görmüyor. Bende hoş görmüyorum." Ö93, "Ailem bu dersi hiç sevmiyor. Bende bundan dolayı sevmiyorum. Biz atadan böyle gördük." Ö107, "Bu dersi hoşlanmıyorum. Çünkü: Babam diyor ki "Bu ders kötü." Ö162

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada tablolar, okul ve sınıf ayrımı yapılmış olarak verilmiştir. Frekans tabloları, temalar ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde temel olarak gördükleri önyargılar bulguların son kısmında

verilmiştir. Tabloların ayrı olarak verilme nedeni ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı duyuşsal önyargı oluşumunda özellikle öğretmenlerin, aile durumlarının ve çevre koşullarının farklılık göstermesinde öğrenci önyargılarının farklı oranlarda etkilenmiş olmasıdır.

Öğrenci sayısı, frekanslara göre ayrı oranlarda değerlendirildiğinde 201 öğrenci içinden 126'sı kendini başarısız hissettiğinden, 122'si ise dersi sıkıcı bulduğundan, 93'ü öğretmen kaynaklı, 59'u ise derse ilgi duymadığından, 50'si özgüven ve 12'si ise aileden kaynaklı olarak sosyal bilgiler dersini sevmemektedirler.

Temalar ve alt temalarda yer alan kodların genel değerlendirilmesi yapıldığında en yüksek frekansa sahip olan kodlar, yanlış öğretim metodu (f=131) ile başarısızlık düşüncesi (f=126) iken; en az frekanslar ise ailevi sorunlar (f=1), unutkanlık (f=1), dikkat eksikliği (f=1) olduğu görülmektedir. Temalara baktığımızda önyargının en fazla öğretmen kaynaklı olduğu en az ise programdan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde temel olan önyargılarını belirtmeleri istendiğinde 201 öğrenci içerisinde 57'si dersi sıkıcı bulduğunu, 24'ü öğretmenin öğretim metodunu yetersiz, 21'i öğretmeni sevmediklerini, 6'sı ise dersi anlayamadığını, 6'sı sosyal bilgiler dersinin tarih ağırlıklı olduğunu, 4'ü özgüven eksikliği yaşadıklarını, 3'ü düşük not aldıklarından olumsuz etkilendiklerini 2'si ise konular arası karışıklık ve aşırı disiplinin duyuşsal anlamda kendilerinin olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Erdoğan (2012). "İlköğretim Okullarında Güven Kültürü ve Önyargı ile İlişkisi" adlı araştırmasında cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla önyargılarının öğrencilere karşı daha fazla olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerle yapılan önyargı araştırmasında cinsiyetle ilişkili olarak araştırmayı destekler sonuçlar elde edilememiştir. Tutkun ve Koç (2008) "Mesleklere Atfedilen Kalıp Yargılar" adlı araştırmalarında kalıp yargıların oluşumunda doğrudan ya da dolaylı yaşantılarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerle yapılan araştırmalarda önyargının şekillenmesinde aile kaynaklı oluşumun etkili olduğu düşünülürse çalışmalarımızı destekler niteliktedir. Altınbaşak (2008) "Understanding the prejudices in order to improve the image of Turkey: A qualitative study on the prejudices of Italians about Turkey." adlı araştırmasında ise özellikle bireylerin bizzat derinlemesine araştırma yapmadıkları durumlarda ve bilgi eksikliği sebebi ile önyargıların oluştuğundan bahsetmektedir. Bu yönüyle araştırmamızı desteklemektedir.

Öneriler: 1. Bazı öğretmenlerin yapılandırmacı eğitimi kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim fakültelerindeki kalite her yönüyle arttırılmalıdır. 2. Bazı öğretmenlerin hep yazı yazdırdıkları veya sürekli okuma yaptırıldığı öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Okul müdürlerinin bu konuda öğretmenlerle iletişime geçilmesi gerekmektedir. 3. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde tarih olduğu için, bazı ailelerin bu dersi önemsiz kılıcı ifadeleri, öğrencilerde de doğal olarak bu derse yönelik önyargı oluşmasına neden olmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri sene başı veli toplantısında bu problem gündem maddelerine eklenmelidir. 4. Öğrencilerin genellikle bu dersi sıkıcı bulmalarına neden olarak, öğretmenin materyal kullanımı, sınıf yönetimi, etkinlikler yönü... ile sıkıntılı oldukları görülmektedir. Öğretmenleri kendi alanlarında geliştirmeye yönelik teşvik edici yöntemler, MEB tarafından uygulamaya geçirilmelidir. 5. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini karışık ve faydasız görmelerin en başlıca sebebi, öğretmenin, öğrenciye sosyal bilgiler dersinin içeriğini ve önemini öğrenciye aktaramamasından kaynaklandığı söylenebilir. Okulun ilk haftalarında öğretmenlerimiz bu noktalara hassasiyet gösterebilir.

KAYNAKÇA

Aboud, F. E. (2005). On the Nature of Prejudice Fifty Years after Allport. Dovidio J. F., Glick P. and Rudman L. A. (Ed.). *The Development of Prejudice in Childhood and Adolescence* (s.310- 327). USA, Blackwell Publishing. <http://en.bookfi.net/book/1249730.23.04.2016>.

Altınbaşak, İ. (2008). Understanding the prejudices in order to improve the image of Turkey: A qualitative study on the prejudices of Italians about Turkey. *Boğaziçi Journal: Review Of Social, Economic And Administrative Studies*, 22(1-2), 35.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim Okullarında Güven Kültürü ve Önyargı ile İlişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. (2. Edition), London: Sage Publications

Tutkun, Ö. F. ve Koç, M. (2008). Mesleklere Atfedilen Kalıp Yargılar. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 255.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YER ALAN TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YAZILI/GÖRSEL KAYNAKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ VE BU KONUYA İLİŞKİN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Alev ÇELİK BAYRAMOĞLU* - Adil Adnan ÖZTÜRK**

ÖZET

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının öğretiminde kullanılan yazılı ve görsel kaynakları inceleyerek, bu kaynaklara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde niteliğin artırılması açısından, yazılı ve görsel kaynakların kullanımının önemli bir nokta olduğu düşünülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinden hareketle, konuya ilişkin olarak oluşturulan tema başlıkları altında, görüşme ve gözlem analizlerinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilecektir. Araştırmanın sonucunda sınıflarda kullanılan yazılı ve görsel kaynakların kullanılmasında henüz istenilen düzeye gelinmediği açıkça görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Tarih Öğretimi, Görsel Kaynaklar, Yazılı Kaynaklar

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the written and visual resources used in the teaching of history contents in social studies subject with the view of teachers and students. In terms of improving the quality of teaching social studies in Turkey. It can be said that using written and visual sources are vital for teaching history contents in social studies subjects. In data gathering and analysis process, after getting individual permission, semi-structured interviews and observations were carried out and examined. Verbatim manuscripts were composed through interview recordings and then manuscripts were coded by the researchers individually to strengthen reliability of the research. The categories will be ultimately generated after all data analysis, and relevant categories were organized under the research questions. Literature was reviewed at the all stages of the research. Results revealed that written and visual resources are used in the social studies courses were not adequate level.

Key words: Teaching history, visual and written resources, social studies subject, qualitative research.

* Egekent/2 Ortaokulu-Menemen/İzmir. alevcelik.a@gmail.com

**Adnan Menderes Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi. adil_adnanozturk@hotmail.com

GİRİŞ

Tarihin farklı tanımları araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Tarih geçmişi, bugünü, yarını barındıran, tarihsel gelişmeleri neden-sonuç ilişkisi içinde objektif değerlendirmeyi amaçlayan bir bilimdir. 'İnsanın, insanlığın ve kültürlerin belleği' olarak da tanımlanan tarih disiplini, insanın ya da insanlığın olumlu ya da olumsuz anlamda ortaya koyduklarının anlamlandırıldığı ve eleştirel bir perspektiften değerlendirmelerinin yapıldığı bir disiplin alanıdır (Kabapınar, 2014). Carr'a göre (1996) insanlık için bugünün anlaşılabilirliği geçmişin anlaşılmasına bağlıdır. Geleceğe daha sağlam adım atabilmek için bu şarttır. Bu bakımdan geleceği oluşturacak nesillere tarih öğretmek oldukça önemli bir iştir.

Geçmiş ve geçmişin bilimsel bir bakış açısıyla incelenmesi olarak tanımlanan tarih, sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biridir. Geçmişten bugüne tarih biliminin gelişimi incelendiği zaman, bu bilim dalının çeşitli amaçlar için kullanıldığı görülmektedir. Southgate'e (1997) göre, tarih geçmişten bugüne, ahlak, din, politika, ideoloji, ilgi ve eğlence için kullanılmıştır. Tarih eğitiminin günümüzdeki amaçları incelendiği zaman, bu alanın öğretiminin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde farklı olduğu görülür. Gelişmekte olan ülkelerde, tarih genelde geleneksel bir anlayışla daha ziyade kimlik gelişimi ve kültür aktarımı amacıyla öğretilmektedir (Demircioğlu, 2007). Buna karşın, gelişmiş ülkelerde, tarih eğitiminin ağırlıklı olarak zihinsel becerileri geliştirme üzerine dayandığı görülmektedir (Dilek, 2002; Demircioğlu, 2007). Buna en güzel örnek İngiltere olup, bu ülkede tarih eğitimi zihinsel becerileri geliştirme esaslı olarak öğretilmektedir. Buna ilaveten, İngiltere'de tarih eğitime yüklenen diğer bir görev ise, vatandaşlık eğitimini desteklemesidir (Phillips, 2003, akt:Demircioğlu ve Tokdemir, 2010).

Türkiye'de ise tarih eğitiminde henüz istenilen düzeye ulaşamamıştır. Tarih vakfı tarafından hazırlanan Tarih eğitimi strateji raporunda belirtildiği gibi Türkiye'de

- Öğretmen merkezli eğitimden, öğrenci merkezli eğitime,
- Bilgilerin ezberletilmesinden, öğrencinin bağımsız araştırma yapma kapasitesinin geliştirilmesine,
- Tek perspektifli, şoven-milliyetçi eğitimden, çok perspektifli eğitime,
- Ülke tarihinin büyük bir ağırlık taşıdığı eğitimden, bir yandan yerel tarihin, öte yandan dünya ve bölge(Avrupa) tarihinin ağırlık kazanmasına,
- Politik tarih ağırlıklı eğitimden, kültür tarihi ağırlıklı eğitime,
- Eğitim malzemelerinin, teknolojiye gelişmeler dikkate alınarak çeşitlendirilmesine,
- Öğretmen-ders notu-kitap üzerine kurulu ders işleme yöntemlerinin, geziler, sınıf dışı çalışmalar, oyunlar rol paylaşımları eleştirel okumalar, tartışmalar, video ve CD'lerle zenginleştirilmesine,
- Eğitim programlarında aynı kapsamın değişik yaşlarda tekrarlandığı anlayıştan, yaş gruplarının pedagojik özelliklerinin çok daha büyük ölçülerde dikkate alınmasına,
- Merkezi olarak denetlenen ayrıntılı müfredattan, esnek yönlendirmelere geçilmesi zorunludur (Silier, 2003).

Tarih dersinin öğrencileri günlük hayata hazırlaması gerektiği anlayışıyla yapılan çalışmalar son yıllarda özellikle Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde de devam etmektedir. Geçmiş yapılar ve yaşayarak bizzat birinci elden kaynaklara dayalı öğrenme anlayışı "*Tarihsel Düşünme Becerilerini*" gündeme taşımıştır. 2000'li yıllarla beraber önemi gittikçe artan tarihsel düşünme becerileri etkin, üretken ve yaratıcı olarak tarih öğrenmenin yollarından birisidir(Demircioğlu, 2009). Tarihsel düşünme becerileri, tarihsel bilginin sorgulanması ve doğasının anlaşılması esasına dayalı beş alt kategoride toplanmaktadır (The National Center for History, 2011):

- Kronolojik Düşünme
- Tarihsel Kavrama
- Tarihsel Analiz ve Yorum
- Tarihsel Araştırma
- Tarihsel Konular, Analiz ve Karar Verme

Geçmişten geleceğe uzanan bu süreçte kronolojinin tarihe katkısı tartışmasızdır. Ancak, salt kronoloji de tarih demek değildir. İlk tarihçiler, tarihi ancak kaydetmekle yetinmiş, ancak, tarih ilmi geliştikçe, Montesquieu'nün "tarih yapmak; olayları toplamak, sıralamak, aralarında ilişki kurmak ve açıklamak" düşüncesi, tarihin ilim niteliği içinde geçerlik kazanmıştır. Bu doğrultudan hareketle,

yakın tarihimiz araştırılıp ve öğretilirken analiz ve sentez yapabilme yeteneği kullanılmalı, kazandırılmalıdır. Öğrenciye analiz-sentez uygulamasını yalnız ders açısından değil, hayat boyu onu görüş sahibi kılabilcek şekilde kullanmaya alıştırmak, bu arada derse daha ileri ilgi ve katılma sağlamak açısından aktif metot uygulamak, kuşkusuz yararlı olur. Araştırmacı, kendi değerlendirmesini de getirmeli, yalnız bulduğunu nakletmeli, hatta bunu başka görüşlerle de desteklemelidir (Aksoy, 2006). Tüm bu geniş kapsamlı amaçlara ulaşmak için, tarih öğretimi sırasında öğrencilerin bu becerileri ve düşünme biçimlerini edinmelerini, ayrıca analitik ve yorumlayıcı bir çerçeveye temel oluşturan kilit, tarihsel kavramları öğrenmelerini sağlayacak en iyi yollar üzerinde biraz kafa yormak gerekir.

Bu kilit kavramlar genel fikirlerdir ve şunları sağlarlar:

- *Tarihsel bilgileri düzene koymak
- *Tarihe ilişkin fikirleri düzene koymak
- *Genellemeler yapmak
- *Benzerlikleri ve farklılıkları görmek
- *Modelleri bulmak
- *Bağlantılar kurmak

Tarihçilerin çalışmalarından elde edilen bulgu ya da ürünlerin çeşitli yaş ve yetenek gruplarındaki öğrencilere öğretilmesi ise okullardaki tarih öğretiminin en genel amacı olarak karşımıza çıkmaktadır (Dinç, 2009). Tarih öğretiminde temel amaç, olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır (Vella, 2001). Tarih öğrenimi bütün çocukların düşünebileceği üzerine kurulmalıdır. Doğru materyaller ve uygun bir öğrenim çevresi sağlandığında her yaş grubundaki öğrenciler çeşitli şekillerde düşünebilir ve oldukça karmaşık kavrama düzeylerinde hareket edebilirler. Nichol (1996: 26)'e göre artık tarih öğretmenleri, 1960 ve 1970'lerdeki bulguların önerdiği gibi, çocukların tarihsel düşüncelerinin diğer konulardaki düşüncelerinden oldukça geride olduğuna ve 16 yaşından önce onları ciddi tarih çalışmalarına dâhil etmenin mümkün olmayacağına inanmamaktalar. Çocuklar düşünmelerini geliştirirken, onların kullanımı için dikkatle hazırlanmış dokümanlara ve kendilerine uygun olan çalışmalara, araştırmalara ihtiyaçları vardır (Işık, 2008).

Tarih geçmişin, o günkü şartları göz önünde bulundurularak bugünkü bakış açımızla yeniden inşasıdır. Bu anlamda soyuttur. Özellikle soyut işlemler dönemine geçmemiş öğrencilerin bakış açısından kendi hayatlarıyla yakından alakalı değildir. Öğretimin temel prensipleri arasında basitten-karmaşığa, yakından-uzağa, somuttan soyuta doğru bir ilerlemenin olması gerekliliği vardır (Demircioğlu, 2009). Tarih programında yer alan konular, genelde öğrencilerin günlük yaşam ve deneyimlerinden uzaktır. Her ne kadar çevremizde geçmişten bu güne kalan pek çok tarihsel kalıntı ve materyal bulunsa da tarih sersi içeriği itibarıyla soyut bir ders olarak tanımlanabilir. Tarih dersinin bu özelliği nedeniyle özellikle yaşı küçük olan öğrenciler, kendi zaman dilimlerinden çok önce meydana gelmiş olayları anlamlandırmakta problemler yaşamaktadır. Başka bir deyişle, tarihin bu güne getirilmeden öğretilmeye çalışılması nedeniyle, bazı öğrencilerin gözünde tarih dersi, sıkıcı anlaşılmayan bir dizi isim, sayı, rakam ve maddelerden ibaret bir derstir (Demircioğlu, 2014).

Tarih dersleri de yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerle işlenebilir. Bilindiği gibi, yapılandırmacı yaklaşımı öğrencilerin ön yaşantılarından hareket etmeyi ve öğrencilerin bireysel ya da grup olarak dokümanlar üzerinde "sosyal bilimci gibi çalışarak" öğrenmesini vurgulamaktır (Ata, 2006). Bununla birlikte Emiroğlu'na göre (2006) İnkılap Tarihi dersinin öğretimi esnasında çocuğa ne verileceğinin, çocuğun hangi yönlerine hitap edileceğinin tespit edilme şartı vardır. Tarih şuuru geliştirme amacına yönelik planlanan öğretim süreci, tarihi döneme dair bir anlayış kazandırarak çocuğa, zihin şemasını oluşturma imkânı verebilmelidir. Bunun temini için ise öğretim süreci;

1. Çocuğa bilgi sunabilmelidir.
2. Çocuğu düşünmeye sevk edebilmelidir.
3. Çocukta his-heyecan uyandırabilmelidir.
4. Çocuğun hayal etmesini sağlamalıdır,
5. Çocuğun hafızasını güçlendirebilmelidir.
6. Çocuğa bir hedef verebilmelidir.

7. Çocuğu harekete sevk ettirebilmelidir.

Geçmişin bu güne getirilmesinde yararlanabileceğimiz en önemli unsurlardan bir tanesi tarihsel çevredir. Tarihsel çevre bünyesinde binalar, yollar, kaleler, tarihi olayların yaşandığı açık mekânlar ve tarihsel nesnelere gibi birçok unsur vardır. Buna ilaveten, geçmişten bu güne kalan anılar, mektuplar, haritalar, gazeteler, planlar, posta kartları, pullar, paralar, resimler, kitaplar ve tarihsel nesnelere, tarih öğretimine önemli katkı sağlayabilecek unsurlardır. Tarihsel çevre ve nesnelere tarih derslerinde etkili bir biçimde kullanılmasıyla, tarih dersleri daha somut ve verimli bir hale getirilebilir (Demircioğlu, 2014).

Tarih dersleri bünyesinde çok değişik materyaller kullanmak mümkündür. Bunların bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Yazılı materyaller
- Resim ve Grafikler
- Tepegöz Asetatları
- Nesnelere ve Modeller
- Ses Kasetleri ve Televizyon Programları
- Video Kasetleri ve Bilgisayar Yazılımları (Yanpar, 2009 akt. Demircioğlu,2014)

Demircioğlu'na göre (2014), Tarih öğretimi penceresinden bakıldığı zaman, yazılı ve görsel materyallere dayalı etkinlikler tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına pek çok niteliği kazandırabilir. Bu niteliklerin bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Geçmiş bu güne getirme
- Dersi basitleştirme
- Dersi ilginç hale getirme
- Kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlama
- Aktif öğrenmeyi sağlama
- Etkileşimli öğrenmeyi sağlama
- Tarihte değişim ve sürekliliği görebilme
- Hayal gücünü geliştirme
- Geçmişle bugünü mukayese edebilme becerilerini geliştirme
- Kanıtları değerlendirme becerisini geliştirme
- Problem çözme becerilerini geliştirme
- Materyal geliştirme becerilerini geliştirme
- Öğretim teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirme

Sonuç olarak tarih derslerini daha verimli ve faydalı bir hale getirmek için yazılı ve görsel materyallerin kullanılması gerekmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi tarih konularının öğretiminde kullanılan yazılı ve görsel kaynakları inceleyerek, bu kaynaklara ilişkin öğretmen- öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Tarihsel olay ve olguların sunumunda kullanılan yazılı ve görsel kaynakların nitelikleri kapsamında yapılan gözlem sonuçları nasıldır?
2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Tarihsel olay ve olguların öğretiminde yazılı ve görsel kaynakların kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. 8. Sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Dersi tarih konularının öğretiminde kullanılan yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin görüşleri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’deki ders programlarında 2005 yılından itibaren kademeli olarak bazı değişiklikler ve iyileştirmeler yapılmıştır. Gelişmiş ülkelerin tarih öğretim programlarında etkisini gösteren yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşım tarih eğitimi anlayışına ve dolayısıyla yenilenen programlara yansımıştır. Öncekilerle karşılaştırıldığında öğretim programlarının büyük bir değişim ve gelişim gösterdiği yadsınamaz. Ancak bunların öğretim ortamına ve araçlarına yansımaları tüm olumlu gelişmelere karşın oldukça sınırlı kalmıştır (Akçalı, Aslan, 2013). Demircioğlu’na göre (2010); Tarih derslerinde öğrenciler yaşadıkları dönemden çok uzak zaman dilimleriyle ilgili genelde sözlü anlatıma dayalı olarak somut bir biçimde bilgilendirilmektedir. Ezberlenen değil öğrenilen ve işlevsel hale getirilen tarih bilgisinin elde edilmesinde yazılı ve görsel öğretim materyallerinin rolü göz ardı edilmemelidir (Akbaba, 2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde konuların yapılandırılarak öğrenilmesi ve üst düzey bilişsel basamakların işe koşulmasında , yazılı ve görsel kaynakların kullanılmasının önemi göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür. Tüm bu gerekçelerden yola çıkılarak, araştırmanın önemli bir soruya yanıt verdiği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada nitel desende tasarlanmış veri toplama tekniği olarak görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Maxwell’e (1996) göre nitel araştırmaların beş belirgin amacı bulunmaktadır. Bunlar; çalışmadaki katılımcıların içinde buldukları olayların, durumların, aksiyonların, hayatlarındaki ve deneyimlerindeki anlamlarını anlamak; katılımcıların içinde buldukları özel şartları anlayıp bu şartların, katılımcıların hareketleri üzerindeki etkisini anlamak; beklenmedik olay ve etkileri tanımlayıp sonrasında bunlar hakkında yeni teoriler yaratmak; aksiyonların ve olayların yer aldığı süreçleri anlamak; önceden tahmin edilemeyen açıklamalar geliştirmektir.

2013-2014 öğretim yılı birinci döneminde haftada 6 saat, toplam 12 hafta gözlem yapılmıştır. Toplamda 45 saatlik gözlem verisi elde edilmiştir. İlk üç hafta pilot gözlem yapılmış ve sonuçları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Gözlem yarı yapılandırılmış alan çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılırken geçerliliği ve güvenilirliği arttırmak amacıyla inceleme konusu için kritik davranışlar belirlenmiş, gözlem süresince ses kaydı alınmış, gözlem biter bitmez sonuçlar hiçbir değişiklik yapılmadan kaydedilmiştir. Yorum tüm veriler toplandıktan sonra yapılmıştır. Gözlem sonuçları yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiştir.

Pilot gözlemler yapıldıktan sonra 5 gönüllü sosyal bilgiler öğretmeni ve her sınıftan başarı düzeylerine göre seçilen 6, toplamda ise 18 öğrenci ile bireysel görüşme yapılmıştır. Kayıt sonrasında çözümleme yapılırken anahtar temalar belirlenmiştir. Görüşme formunun pilot uygulaması yapıldıktan sonra, Tarih ve Sosyal Bilgiler eğitimi alanlarında ve eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmış ve soruların görüşmeye uygunluğu tartışılmıştır. Son biçimini alan görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler için önceden izin ve randevu alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin çözümlenmesinde öğretmen ve öğrencilerin ses kayıtları kelime kelime bir metin haline getirilmiş; Microsoft Word ortamında toplamda 101 sayfalık bir ham veri dokümanı oluşturulmuştur. Verilerin kodlanmasına başlamadan önce her bir görüşme metni satır satır okunmuş öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine dair bütüncül bir bakış açısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme ve gözlem verilerinin çözümlenmesinde “tümevarımsal içerik analizi” uygulanmıştır.. Dış geçerliliği sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Mevcut çalışmada öğrenci ve öğretmen yanıtlarına ait doğrudan alıntılar tırnak içerisinde ve hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği iki kodlayıcı ile elde edilmiştir. Görüş birliği/ (görüş birliği+görüş ayrılığı) yöntemi ile güvenilirlik katsayımız $15/(15+3)=0,83$ yani %83 olarak bulunmuştur. Güvenirlik formülü Miles ve Huberman’a aittir. Kısaca elde edilen bulgular, sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, betimlemeler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında İzmir ili Menemen ilçesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ortaokulda bulunan 8. sınıf öğrencileri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri oluşturmaktadır. Gözlem yapılan 8/E sınıfının sınıf mevcudu 32, 8/G sınıfının sınıf mevcudu 30 ve 8/H sınıfının sınıf mevcudu ise 31'dir. Bu sınıflar seçilirken derse giren öğretmenlerin farklı olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Gözlemler bittikten sonra her ünite sonunda düzenli olarak görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için seçilen öğrenciler bir önceki yılda bulunan not ortalamaları dikkate alınarak, not ortalaması düşük, orta ve yüksek olan öğrenciler eşit sayıda olacak şekilde belirlenmiştir.

Araştırmada üç tema belirlenmiş olup bu temalar ve temalara ilişkin sorular sırasıyla aşağıdaki gibidir;

- 1. Tarihsel olay ve olguların sunumunda kullanılan yazılı ve görsel kaynakların nitelikleri kapsamında yapılan gözlem sonuçları nasıldır?**
 - Tarihsel olay ve olguların sunumu nasıldır?
 - Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretme sürecindeki uygulamaları nasıldır?
 - Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yazılı ve görsel kaynaklar nelerdir?
- 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Tarihsel olay ve olguların öğretiminde yazılı ve görsel kaynakların kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?**
 - Ders kitabını yeterli buluyor musunuz?
 - Ders kitabının yetersiz olmasının nedenleri nelerdir?
 - Sınıfta birincil el kaynak kullanılmakta mıdır?
 - Sınıfta sözlü tarih çalışması yapılmı durumu nedir?
 - Sınıfta doküman analizi yapılmı durumu nedir?
 - Sınıfta herhangi bir tarihsel döneme ilişkin gazete haberi kullanıldı mı?
 - Sınıfta uygulanan farklı etkinlikler var mı varsa nelerdir?
 - Sınıfta farklı kaynaklardan yararlanma durumu nedir?
 - Öğrencilerin birincil ve ikincil kaynakları ayırt etme düzeyleri nasıldır?
- 3. 8. Sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Tarih konularının öğretiminde kullanılan yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin görüşleri nelerdir?**
 - I. Ünitede işlenen konular ilginizi çekiyor mu?
 - I. Ünite de ders işlenişini verimli buluyor musunuz?
 - I. Ünite konularına yönelik olarak ders işlenişine yönelik beklentileriniz nelerdir?
 - Ders kitabı hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - II. Ünite de işlenen konular ilginizi çekiyor mu?
 - II. Ünite konularına yönelik ders işleniş şeklini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - II. Ünite konularına yönelik yapılmasını istediğin etkinlikler nelerdir?
 - I. Ünite ile ilgili film izlediniz mi?
 - Kurtuluş Savaşı ile ilgili kitap okudunuz mu?
 - Kurtuluş Savaşı ile ilgili tablo gördünüz mü?
 - Kurtuluş Savaşı ile ilgili müze gördünüz mü?
 - Kurtuluş Savaşı ile ilgili izlediğiniz film var mı?

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde konuya ilişkin olarak oluşturulan tema başlıkları altında, görüşme ve gözlem analizlerinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilecektir. Aşağıda bulgu ve yorumlardan bazı örnekler yer almaktadır.

Birinci tema olan Tarihsel olay ve olguların sunumunda kullanılan yazılı ve görsel kaynakların nitelikleri kapsamında yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Toplam 45 ders saati gözlem üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre kullanılan yazılı ve görsel kaynakların niteliği konu başlığı kapsamında tarihsel olay ve olgular sunumuna ait davranışlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablodaki gözlemlerden elde edilen Tarihsel olay ve olguların sunumuna ait davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri aşağıda belirtilmiştir.*

Tablo 1.1. Tarihsel olay ve olgular sunumu

Öğretmen Boyutu		
Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler
Düz-anlatım(bilgi aktarımı) <i>Bilgi düzeyi</i>	106	GEO1(3), GEO2(3), GEO3(5), GEO4(1), GEO5(5), GEO6(8), GEO7(9), GEO9(1), GEO11(7), GEO12(6), GEO13(3), GGO1(1), GGO2(2), GGO3(11), GGO6(5), GGO7(2), GGO9(4), GGO10(4), GGO12(2), GGO13(4), GGO14(3), GGO15(3), GGO16(1), GGO17(2), GGO20(4), GHO1(1), GHO2(2), GHO3(1), GHO4(1), GHO6(3), GHO7(4), GHO8(1), GHO10(2), GHO11(2),
Düz-anlatım(bilgi aktarımı) <i>Kavrama Düzeyi</i>	88	GEO1(1), GEO2(3), GEO3(2), GEO4(3), GEO5(1), GEO6(3), GEO7(4), GEO8(1), GEO9(2), GEO11(5), GEO12(3), GEO13(2), GGO3(2), GGO4(1), GGO9(1), GGO11(1), GGO12(4), GGO13(4), GGO15(7), GGO16(4), GGO20(5), GHO1(1), GHO2(1), GHO3(3), GHO4(3), GHO5(4), GHO7(4), GHO8(1), GHO10(5), GHO11(4), GHO12(3),

*GEO#: Gözlem E şubesi Olay (Ders saati)1,2 vb. olarak kodlanmıştır. (GEO/GGO/GHO: Birinci Harf "Gözlem", İkinci Harf "Şube", Üçüncü Harf "Olay")

Aşağıda gözlem sonuçlarından örnekler verilmiştir.

X*: Ege Yunanlılara, Musul ve Boğazlar İngilizlere, Antalya ve çevresi İtalya'ya, Urfa, Antep, Maraş, Hatay'da Fransızlara, Doğu Anadolu Ermenilere bırakıldı. GGO7, Sf 69, Satır 45

*X=Öğretmen

X: Osmanlı bir imparatorluk, birçok farklı millet var, bunların biri Ermeniler. Yüzylerce yıl bu milletler Osmanlı'da kardeş gibi yaşadı. 19. Yüzyılın sonunda isyan ediyorlar, bunlardan biri de Ermeniler. Osmanlı'da "Millet-i Sadık'a" denirdi. Çevresine zarar vermeyen bir millet.

GHO4, Sf 121, Satır 9

Toplam 45 ders saati gözlem üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre kullanılan yazılı ve görsel kaynakların niteliği konu başlığı kapsamında öğrenme-öğretme sürecine ait davranışlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablodaki gözlemlerden elde edilen öğrenme-öğretme sürecine ait davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri aşağıda belirtilmiştir.*

Tablo 1.2. Öğrenme-öğretme süreci

Öğretmen Boyutu		
Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler
Tarihi anektod verme(anı anlatımı)	39	GEO5(1), GEO6(1), GEO7(2), GEO12(1), GGO1(2), GGO2(5), GGO3(6), GGO5(5), GGO6(1), GGO7(2), GGO9(1), GGO15(5), GGO16(6), GGO20(1),
Tarihsel ilgi uyandırma	24	GEO3(2), GGO1(2), GGO2(4), GGO3(6), GGO5(5), GGO6(1), GGO15(1), GGO16(3),
Yazı yazma etkinliği	25	GEO1, GEO2, GEO3, GEO4, GEO5, GEO6, GEO7, GEO12, GGO1, GGO2, GGO4, GGO6, GGO7, GGO8, GGO9, GGO11, GGO19, GGO20, GHO1, GHO3, GHO4, GHO5, GHO6, GHO9, GHO12
Kitaptan okuma	11	GHO1, GHO2, GHO3, GHO4, GHO5, GHO6, GHO7, GHO8, GHO10, GHO11, GHO12
Ön bilgileri yoklama	5	GEO1(1), GEO2(1), GEO5(1), GGO5(1), GHO1(1),

*GEO#: Gözlem E şubesi Olay (Ders saati)1,2 vb. olarak kodlanmıştır. (GEO/GGO/GHO: Birinci Harf "Gözlem", İkinci Harf "Şube", Üçüncü Harf "Olay")

Aşağıda gözlem sonuçlarından örnekler verilmiştir.

X: Çanakkale'de kayalık bir yere geliyorlar. Askerlerimiz düşman hep oraya ateş ettiği için geçemiyorlar, ve yığılma olur. Ve tek geçiş yeri de orası. Atatürk "neden durdunuz? Diyor. Ve kendisi bizzat oradan geçiyor. Askerler de bunu görünce geçmeye cesaret ediyor.

GGO2, Satır 15, Sayfa 48

X: Cephede Mehmet diye bir çocuk var. Görevi karşıdan gelen patlamayan el bombasını geri atmak. Bir bomba arkadaşının üzerinde patlıyor ve parçaları üstüne geliyor. O sırada eline aldığı bomba elinde patlıyor ve kolu kopuyor. Mehmet hastanede yatıyor. Çok kötü oluyor, yemiyor, içmiyor. Çevredekiler Mehmet'in kolu koşturduğundan herhalde diyorlar. Bir gün komutanına mektup yazıyor. "Komutanım neden beni burada çürütüyorsunuz, sağ kolum gitti ama sol kolum var diyor." Meğer sıkıntısı cepheye gitmekmiş. Komutan ağlıyor.

GGO5, Sf 61, Satır 40

X: Balkan Savaşı ile ilgili ne biliyorsunuz?

GEO1, Sf 1, Satır 2

Toplam 45 ders saati gözlem üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre kullanılan yazılı ve görsel kaynakların niteliği konu başlığı kapsamında kullanılan kaynaklara ait davranışlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablodaki gözlemlerden elde edilen kullanılan kaynaklara ait davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri aşağıda belirtilmiştir.*

Tablo 1.3. Kullanılan kaynaklar

Kullanılan Kaynaklar		
Davranış	Gözlenme Sıklığı	GözleminYapıldığıSaatler
Farklı kaynaklardan yararlanma	0	-
Slayt kullanma	6	GEO11(1), GGO10(1), GGO13(1), GGO14(1), GGO15(1), GGO16(1),
Film izletme	2	GGO17(1), GGO18(1),
Sınıf içinde birincil ve ikincil kaynakları işe koşma	0	-
Test çözme	13	GEO4(1), GEO5(1), GEO7(1), GEO8(1), GEO9(1), GEO10(1), GEO11(1), GEO12(1), GEO13(1), GGO8(1), GGO10(1), GGO15(1), GHO8(1),
Ders Notu	1	GEO5(1),
Harita kullanımı	3	GGO5(1), GGO12(1), GGO15(1),
Video	2	GGO15(1), GGO16(1),
Ders Kitabı	11	GHO1, GHO2, GHO3, GHO4, GHO5, GHO6, GHO7, GHO8, GHO10, GHO11, GHO12

*GEO#: Gözlem E şubesi Olay (Ders saati)1,2 vb. olarak kodlanmıştır. (GEO/GGO/GHO: Birinci Harf "Gözlem", İkinci Harf "Şube", Üçüncü Harf "Olay")

Görüşme formunda yer alan temalardan ikincisi olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Tarihsel olay ve olguların öğretiminde yazılı ve görsel kaynakların kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular aşağıdaki gibidir?

Tema 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, tarihsel olay ve olguların öğretiminde yazılı ve görsel kaynakların kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 2.1. Ders kitabının yeterliliğini değerlendirme

Tema	Kodlar	f
Ders kitabının yeterliliği	Hayır(f:5)	5

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yedinci tema doğrultusunda ders kitabının yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle öğrencilerinin tamamının, “Hayır(f:5)” kodunu belirttikleri görülmektedir.

Tablo 2.2. Ders kitabının yetersiz olmasının nedenleri

Tema	Kodlar	f
Ders kitabının yetersiz olmasının nedenleri	Yüzeysel(f:2), Gereksiz şeylerin olması(f:1), Kronolojik sıralamanın olmaması(f:1), Fazla yoğun olma(f:1), Sınava odaklı olma(f:1), Resimlerin az olması(f:1), Sorgulama imkanının az olması(f:1)	8

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yedinci tema doğrultusunda öğrencilerin tarihi öğrenme yöntemleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Yüzeysel(f:2)” kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla “Gereksiz şeylerin olması(f:1)”, “Kronolojik sıralamanın olmaması(f:1)”, “Fazla yoğun olma(f:1)”, “Sınava odaklı olma(f:1)”, “Resimlerin az olması(f:1)”, “Sorgulama imkânının az olması(f:1)” kodları yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Öğretmen 1: Gereksiz şeyler var asıl olması gerekenler yok. Çok boş şeyler var. Onlar yerine bazı konular çok yüzeysel. Eski inkılap kitabı konu ile ilgili şeyler tam yazılırdı. İnkılap tarihi için konuşursak kronolojik sıra yok mesela.

Öğretmen 4: Kitap yorumdan kaçıyor. Ama bunu biraz belirtmen lazım siyasi diye kitap kaçamak cevap veriyor.

Tablo 2.3. Sınıfta birincil el kaynak kullanma durumu

Tema	Kodlar	f
Birincil el kaynak kullanma	Hayır(f:3), Ansiklopedi(f:1), Üniversitede okuduğumuz kitap(f:1), İstiklal harbi gazetesi(f:1), Çok etkili(f:1)	7

Tablo 2.3’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dokuzuncu tema doğrultusunda sınıfta birincil el kaynak kullanma durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, “Hayır(f:3)” kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla “Ansiklopedi(f:1)”, “Üniversitede okuduğumuz kitap(f:1)”, “İstiklal harbi gazetesi(f:1)”, “Çok etkili(f:1)” kodları yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Öğretmen4: *İstiklal Harbi Gazetesi getirdim. Çok hoşlarına gitti hocam bu gerçekten gerçek mi diyorlar. Değişik kelimeler kullanıyor ya ağır geliyor. O günün gazetesi işte. 1920'li yıllar kurtuluş savaşına ait onu inceledim. Çok beğendiler. İnanamadılar.*

Öğretmen5: *Hayır. Altı ve yedilerde getirdim ama sekizlerde hayatımız TEOG*

Tablo 2.4. Sınıfta sözlü tarih çalışması yaptırma durumu

Tema	Kodlar	f
Sözlü tarih çalışması	Yaptırmadım(f:5)	5

Tablo 2.4'de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dokuzuncu tema doğrultusunda sınıfta sözlü tarih çalışması yaptırma durumu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle öğretmenlerin tamamının, "Yaptırmadım (f:5)" kodunu belirttikleri görülmektedir.

Tablo 2.5. Sınıfta doküman analizi yapma durumu

Tema	Kodlar	f
Doküman analizi yapma	Hayır(f:4), Atatürk ansiklopedisini ayrıntılı işleme(f:1)	5

Tablo 2.5'de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dokuzuncu tema doğrultusunda sınıfta doküman analizi yapma durumu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle öğretmenlerin neredeyse tamamının, "Hayır (f:4)" kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra "Atatürk Ansiklopedisini ayrıntılı işleme (f:1)" kodu yer almaktadır.

Tablo 2.6. Sınıfta gazete haberi kullanma durumu

Tema	Kodlar	f
Gazete haberi kullanma	Hayır(f:4), Ödev verdim getirdiler(f:1)	5

Tablo 2.6'da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dokuzuncu tema doğrultusunda sınıfta gazete haberi kullanma durumu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle öğretmenlerin neredeyse tamamının, "Hayır(f:4)" kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra, "Ödev verdim getirdiler(f:1)" kodu yer almaktadır.

Tablo 2.7. Sınıfta uygulanan farklı etkinlikler

Tema	Kodlar	f
Sınıfta uygulanan etkinlikler	Düz anlatım(f:2), Film izletme(f:2), Kitap önerme(f:2), Slaytla anlatım(f:2), Sohbet şeklinde anlatım(f:1), Klasik anlatım(f:1), Anı anlatma(f:1), Görsel materyal kullanımı(f:1)	12

Tablo 2.7'da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dokuzuncu tema doğrultusunda sınıfta tarihsel düşünme becerisini geliştirmek için uyguladıkları farklı etkinlikler sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Düz anlatım(f:2)", "Film izletme(f:2)", "Kitap önerme(f:2)", "Slaytla anlatım(f:2)" kodlarını belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Sohbet şeklinde anlatım(f:1)", "Klasik anlatım(f:1)", "Anı anlatma(f:1)", "Görsel materyal kullanımı(f:1)" kodları yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Öğretmen 3: *Dersi ben çok klasik işliyorum. Düz anlatım yani. Yetiştiremiyorum.*

Öğretmen 4: Yok işte orda kendimi eksik buluyorum. Bu sene, TEOG beni strese soktu çocuklarla çok diyalog yakalayamadım. Farklı etkinlik olarak dersi anılarla anlatmaya çalıştım. Yedilerle daha değişik şeyler yapmak istiyorum.

Tablo 2.8. Sınıfta farklı kaynak kullanımı

Tema	Kodlar	f
Farklı kaynak kullanımı	<i>Farklı kaynaklardan özet çıkarma(f:3), kullanmıyorum(f:1), Kullanıyorum(f:1), Dershane ve test kitapları(f:1)</i>	5

Tablo 2.8.'de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dokuzuncu tema doğrultusunda sınıfta farklı kaynak kullanma durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Farklı kaynaklardan özet çıkarma (f:3)" kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla, "Kullanmıyorum(f:1)", "Kullanıyorum(f:1)", "Dershane ve test kitapları(f:1)" kodları yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir

Öğretmen2: Benim çıkardığım özet kaynaklarım var. Daha çok onlardan bu zamana kadar anlattık.

Öğretmen5: Dershane ve test kitapları kullanıyorum.

Görüşme formunda yer alan temalardan üçüncüsü olan sekizinci Sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Tarih konularının öğretiminde kullanılan yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin görüşlere yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tema 3: 8. Sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Tarih konularının öğretiminde kullanılan yazılı ve görsel kaynaklara ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 3.1. Ünite konularına ilgi durumu

Tema	Kodlar	f
Ünite konularına ilgi durumu	<i>Evet ilgimi çekiyor(f:18)</i>	18

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda I. Ünite konularının ilgilerini çekip çekmeme durumu sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı "Evet ilgimi çekiyor(f:18)" cevabını vermiştir.

Tablo 3.2. Ders işlenişinin verimliliği

Tema	Kodlar	f
Ders işlenişinin verimliliği	<i>Verimli(f:12) Biraz verimli(f:2) Sınıf sıkıntılı(f:2) Verimli değil(f:2)</i>	18

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda ders işlenişini verimli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda verimlilik konusunda en çok, "Verimli(f:12)" cevabını vermişlerdir. Bundan sonra "Biraz verimli(f:2)", "Sınıf sıkıntılı(f:2)", "Verimli değil(f:2)" cevapları yer almaktadır.

Öğrenci 8: Evet. Yani derste hoca bize soruyor biz de cevap veriyoruz. Yazı yazıyoruz.

Öğrenci 11: Evet düşünüyorum. Öğretmen anlatıyor genelde konuyu bize. Slayt gösterme imkânı bulduğunda gösteriyor slaytlarla.

Tablo 3.3. Ders işlenişi ile ilgili beklentiler

Tema	Kodlar	f
Ders işlenişi ile ilgili beklentiler	<i>Slayt(f:10), Kısa video(f:3), Yok(f:3), Test(f:3), Gezi(f:3), Film(f:2), Araştırma ödevi(f:2), Canlandırma(f:2), Hoca kızar(f:1), Tablet(f:1), Farklı şeyler(f:1), Harita(f:1), Yarışma(f:1), Kompozisyon(f:1), Pano çalışması(f:1)</i>	33

Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda ders işlenişine yönelik beklentileri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda beklentiler konusunda en çok "Slayt(f:10)" cevabını vermişlerdir. Bundan sonra öğrencilerin beklentileri konusunda, "Yok(f:3)", "Test(f:3)", "Gezi(f:3)" kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre sırasıyla, "Film(f:2)", "Araştırma ödevi(f:2)", "Canlandırma(f:2)", "Hoca kızar(f:1)", "Tablet(f:1)", "Farklı şeyler(f:1)", "Harita(f:1)", "Yarışma(f:1)", "Kompozisyon(f:1)", "Pano çalışması(f:1)" cevapları verilmiştir.

Öğrenci15: *Daha fazla slayt oluşturulup mesela sunulsaydı herkes mesela dinlemek isteyebilirdi. Yani ilgisini çekirdi.*

Öğrenci13: *Mesela Çanakkale savaşında sekizlerdeki öğrencilerin ilk olarak Çanakkale'ye götürülmesi ve orada nasıl başarılı olduğunu anlatılması.*

Tablo 3.4. Ders kitabı hakkındaki düşünce

Tema	Kodlar	f
Ders kitabı hakkındaki düşünce	<i>Yeterli değil(f:13), Kullanmıyoruz(f:7), Yeterli(f:4), Az bilgi olması(f:2), Çok resimli(f:1), Saçma(f:1), Kullanıyoruz(f:1), Sıkıcı(f:1), net değil(f:1), test az(f:1)</i>	32

Tablo 3.4.'de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda ders kitaplarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle, "Yeterli değil(f:13)", "Kullanmıyoruz(f:7)", "Yeterli(f:4)", kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Az bilgi olması(f:2)", "Çok resimli(f:1)", "Saçma(f:1)", "Kullanıyoruz(f:1)", "Sıkıcı(f:1)", "Net değil(f:1)", "Test az(f:1)" kodları yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Öğrenci1: *Sürekli resim koymuşlar zaten, bilgi yok sadece birbirlerinin konuşmalarını koymuşlar. Yeterli değil bence.*

Öğrenci6: *Yeterli değildi, cemiyetler falan düzgün verilmemişti. Ama ondan sonra iyiymiş hoca öyle dedi.*

Tablo 3.5. İkinci üniteye dair öğrencinin ilgi durumu

Tema	Kodlar	f
İlgi durumu	<i>Evet(f:17) Kararsız(f:1)</i>	18

Tablo 3.5.'de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda II. Ünite konularına karşı ilgi durumları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda neredeyse tamamının "Evet(f:17)" cevabını verdiği görülmektedir. Bundan sonra "Kararsız(f:1)" kodu gelmektedir.

Tablo 3.6. Dersin işleniş şekli

Tema	Kodlar	f
Ders işleniş şekli	<i>Yazma(f:15), Düz anlatım(f:13), Slayt(f:9), Soru çözme(f:9), Ders kitabı okuma(f:6), Film(f:4), Öğretmen notu(f:2), Video(f:1), Sözlü(f:1), Tekrar(f:1)</i>	61

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda sınıfta dersin nasıl işlendiği sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle, "Yazma(f:15)", "Düz anlatım(f:13)", "Slayt(f:9)", "Soru çözme(f:9)", "Ders kitabı okuma(f:6)", kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Film(f:4)", "Öğretmen notu(f:2)", "Video(f:1)", "Sözlü(f:1)", "Tekrar(f:1)" kodları yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Okunan kitap	<i>Okumadım(f:10) SBS kitabı(f:2) Nutuk(f:2) Ansiklopedi(f:2) Tarihi etkileyen olaylar(f:1) Latife Hanım(f:1)</i>	18
---------------------	---	----

Öğrenci3: *Slayt, film yazı yazıyoruz. Soru soruyor.*

Öğrenci9: *Öğretmenimiz anlattı. Yazı yazdık, soru sordu öğretmen.*

Tekrar ettik test çözdük.

Tablo 3.7. Üniteye dair yapılması istenen etkinlikler

Tema	Kodlar	f
Yapılması istenen etkinlikler	<i>Slayt(f:8), gezi(f:6), canlandırma(f:6), film(f:5), Tiyatro(f:3), Müze gezisi(f:3), Çanakkale gezisi(f:3), Görsel şeyler(f:2), teknoloji(f:1), test(f:1), ev ödevi(f:1), savaş oyunları(f:1), masa oyunları(f:1), video(f:1), tarihi günlerde değişik faaliyetler(f:1), kitap okuma(f:1), detaylı bilgi(f:1), anıtkabir gezisi(f:1), Atatürk'ün özel hayatı(f:1), oyun(f:1), yarışma(f:1), Müzikli anlatım(f:1)</i>	50

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi, öğrencilere birinci tema doğrultusunda II. Üniteye yönelik olarak yapılmasını istedikleri etkinlikler sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle, "Slayt(f:8)", "Gezi(f:6)", "Canlandırma(f:6)", "Film(f:5)" kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Tiyatro(f:3)", "Müze gezisi(f:3)", "Çanakkale gezisi(f:3)", "Görsel şeyler(f:2)", "Teknoloji(f:1)", "Test(f:1)", "Ev ödevi(f:1)", "Savaş oyunları(f:1)", "Masa oyunları(f:1)", "Video(f:1)", "Tarihi günlerde değişik faaliyetler(f:1)", "Kitap okuma(f:1)", "Detaylı bilgi(f:1)", "Anıtkabir gezisi(f:1)", "Atatürk'ün özel hayatı(f:1)", "Oyun(f:1)", yarışma(f:1), Müzikli anlatım(f:1) kodları yer almaktadır.

Öğrenci3: *Teknoloji daha çok kullanılsın. Müzelere gezi olsun.*

Öğrenci17: *Ara sıra mesela öğretmenin küçük not aldirıp onu slayt yapmamızı, müzikle anlatmamızı veya canlandırmamızı isterdim.*

Tablo 3.8. Birinci ünite ile ilgili okunan kitaplar

Tablo 3.8.'de görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda I. Ünite ile ilgili okudukları kitaplar sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Okumadım(f:10)" kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla, "SBS kitabı(f:2)", "Nutuk(f:2)", "Ansiklopedi(f:2)", "Tarihi etkileyen olaylar(f:1)", "Latife Hanım(f:1)" kodları yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Öğrenci 1: *Nutuğu okudum ama çok ağır geldi.*

Öğrenci 2: *SBS kitabı okudum, annem almıştı internetten. Konu anlatımlıydı böyle tüm dersler.*

Tablo 3.9. Birinci ünite ile ilgili izlenen film

Tema	Kodlar	f
İzlenen film	İzlemedim(f:10) Veda(f:6) 120(f:3) Dersimiz Atatürk(f:2) Çanakkale Yolun sonu(f:1) Mustafa(f:1)	23

Tablo 3.9.'da görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda I. Ünite ile ilgili izledikleri filmler sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "İzlemedim(f:10)" kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Veda(f:6)", "120(f:3)", "Dersimiz Atatürk(f:2)", "Çanakkale Yolun sonu(f:1)", "Mustafa(f:1)" kodları yer almaktadır.

Tablo 3.10. Ünite ile ilgili merak edilen noktalar

Tema	Kodlar	f
Merak edilen noktalar	Savaşların arka planı(f:9), Atatürk'ün nasıl pes etmediği(f:3), Seyit onbaşının mermiyi kaldırması(f:2), Padişahın itilaf devletlerinin yanında olma nedeni(f:1), Türk halkının nasıl güçlü kaldığı(f:1), Atatürk'ün kamera görüntülerinin nasıl çekildiği(f:1), Atatürk'ün matematiğe olan ilgisi(f:1), I. Dünya savaşı(f:1), Atatürk'ün farklı şehirlerde okuma nedeni(f:1), İşgal edilirken Anadolu'nun sessiz kalması(f:1)	21

Tablo 3.10.'da görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda I. Ünite ile ilgili merak ettikleri noktalar sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Savaşların arka planı(f:9)" kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Atatürk'ün nasıl pes etmediği(f:3)", "Seyit onbaşının mermiyi kaldırması(f:2)", "Padişahın itilaf devletlerinin yanında olma nedeni(f:1)", "Türk halkının nasıl güçlü kaldığı(f:1)", "Atatürk'ün kamera görüntülerinin nasıl çekildiği(f:1)", "Atatürk'ün matematiğe olan ilgisi(f:1)", "I. Dünya savaşı(f:1)", "Atatürk'ün farklı şehirlerde okuma nedeni(f:1)", "İşgal edilirken Anadolu'nun sessiz kalması(f:1)" kodları yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Öğrenci 1: *Atatürk'ün nasıl ileri görüşlü olduğunu merak ettim. Ben olsaydım Atatürk'ün yerinde pes ederdim.*

Öğrenci 3: *O zamanlar hocam kamera yokmuş Atatürk'ün fotoğraflarını nasıl çekmişler onu merak ediyorum.*

Tablo 3.11. İkinci ünite ile ilgili merak edilen noktalar

Tema	Kodlar	f
Merak edilen noktalar	Yok(f:3), Nasıl Savaştları(f:3), Cepheler(f:2), Topraklarımızı almak isteme nedenleri(f:1), Savaştan korkmamalarının nedeni(f:1), Atatürk'e yapılan suikastler(f:1), Atatürk'ün silah arkadaşlarının karşısına geçme nedenleri(f:1), Yapılan antlaşmalarda ülkelerin tutumu(f:1), Ermenilerin Fransızların yanında yer alma nedenleri(f:1), İzmir'in Yunanlılara verilme nedeni(f:1), I.	21

	<i>Dünya Savaşı öncesi(f:1), Almanya taraftarı olma nedeni(f:1), Çocukların eğitim durumu(f:1), Misak-ı Milli'nin ilanı(f:1), Fotoğraf ve görüntülerin nasıl çekildiği(f:1), Paşaların karar verme anları(f:1)</i>	
--	--	--

Tablo 3.11.'de görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda II. Ünite ile ilgili merak ettikleri noktalar sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Yok(f:3)", "Nasıl Savaştlıkları(f:3)", "Cepheler(f:2)" kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla, "Topraklarımızı almak isteme nedenleri(f:1)", "Savaştan korkmamalarının nedeni(f:1)", "Atatürk'e yapılan suikastler(f:1)", "Atatürk'ün silah arkadaşlarının karşısına geçme nedenleri(f:1)", "Yapılan antlaşmalarda ülkelerin tutumu(f:1)", "Ermenilerin Fransızların yanında yer alma nedenleri(f:1)", "İzmir'in Yunanlılara verilme nedeni(f:1)", "I. Dünya Savaşı öncesi(f:1)", "Almanya taraftarı olma nedeni(f:1)", "Çocukların eğitim durumu(f:1)", "Misak-ı Milli'nin ilanı(f:1)", "Fotoğraf ve görüntülerin nasıl çekildiği(f:1)", "Paşaların karar verme anları(f:1)" kodları yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Öğrenci 16: *Birinci dünya savaşında sadece savaşları işledik. Ama birinci dünya savaşının başlamadan önceki durumu nasıldı merak etmişim.*

Öğrenci 18: *Var, nasıl ve neden topraklarımızı almak istiyorlar bunu merak ediyorum.*

Tablo 3.12. Merak edilen konularla ilgili yapılan ek araştırma

Tema	Kodlar	f
Yapılan ek araştırma	<i>Yapmadım(f:10), Öğretmene sordum(f:5), İnternette araştırdım(f:3) Kitap(f:3)</i>	21

Tablo 3.12.'de görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda II. Ünite ile ilgili merak ettikleri konularla ilgili yaptıkları ek araştırmalar olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Yapmadım(f:10)" kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Öğretmene sordum(f:5)", "İnternette araştırdım(f:3)", "Kitap(f:3)" kodları yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.

Öğrenci 7: *Bir araştırma yapmadım.*

Öğrenci 12: *Bazen takıldığım şeyler olursa internette bakıyorum hani ne anlama geliyor hani neden böyle olmuş gibisinden.*

Tablo 3.13. Milli Mücadele ile ilgili okunan kitap

Tema	Kodlar	f
Okunan kitap	<i>Okumadım(f:14), Şu çılgın Türkler(f:2), Nutuk(f:1), Çanakkale kitabı(f:1), Büyük Atatürk'ten küçük öyküler(f:1)</i>	19

Tablo 3.13.'de görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda Kurtuluş Savaşı ile ilgili okudukları kitaplar sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Okumadım(f:14)" kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Şu çılgın Türkler(f:2)", "Nutuk(f:1)", "Çanakkale kitabı(f:1)", "Büyük Atatürk'ten küçük öyküler(f:1)" kodları yer almaktadır.

Tablo 3.14. Milli Mücadele ile ilgili görülen resim sergisi

Tema	Kodlar	f
Resim sergisi	<i>Görmedim(f:18), Slaytta tablo gördüm(f:3), Ders kitabında tablo gördüm(f:1)</i>	22

Tablo 3.14.'de görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda Milli mücadele ile ilgili gördükleri tablo ya da resim sergisi olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle öğrencilerinin tamamının "Görmedim(f:18)" kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla "Slaytta tablo gördüm(f:3)", "Ders kitabında tablo gördüm(f:1)" kodları yer almaktadır.

Tablo 3.15. Milli Mücadele ile ilgili gidilen müze

Tema	Kodlar	f
Gidilen müze	<i>Gitmedim(f:16), Gittim(f:2)</i>	18

Tablo 3.15.'de görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda Kurtuluş Savaşı ile ilgili gittikleri bir müze olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle öğrencilerin en çok, "Gitmedim(f:16)" kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra, "Gittim(f:2)" kodu yer almaktadır.

Tablo 3.16. Milli Mücadele ile ilgili izlenen tiyatro

Tema	Kodlar	f
İzlenen tiyatro	<i>İzlemedim(f:12), Okulda Çanakkale tiyatrosunu izledim(f:5), İzledim(f:1)</i>	18

Tablo 3.16.'da görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda Kurtuluş savaşı ile ilgili izledikleri bir tiyatro olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "İzlemedim(f:12)" kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla, "Okulda Çanakkale tiyatrosunu izledim(f:5)", "İzledim(f:1)" kodları yer almaktadır.

Tablo 3.17. Milli Mücadele ile ilgili izlenen film

Tema	Kodlar	f
İzlenen film	<i>Çanakkale yolun sonu(f:10), Veda(f:7), İzlemedim(f:5), Mustafa(f:1), 120(f:1), Atam(f:1), Kurtuluş savaşı filmi(f:1), Fatih'le ilgili izledim(f:1)</i>	27

Tablo 3.17.'de görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda Milli mücadele dönemi ile ilgili izledikleri bir film olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Çanakkale yolun sonu(f:10)", "Veda(f:7)" kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra sırasıyla, "İzlemedim(f:5)", "Mustafa(f:1)", "120(f:1)", "Atam(f:1)", "Kurtuluş Savaşı filmi(f:1)", "Fatih'le ilgili izledim(f:1)" kodları yer almaktadır.

Tablo 3.18. İşlenen konular ile ilgili geziye katılma durumu

Tema	Kodlar	f
Gezi	<i>Katılmadım(f:14) Çanakkale gezisi(f:3)</i>	18

	<i>Olsa giderdim(f:1)</i>	
--	---------------------------	--

Tablo 3.18.'de görüldüğü gibi, öğrencilere beşinci tema doğrultusunda İşlenen konular ile ilgili herhangi bir tarihi geziye katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle en çok, "Katılmadım(f:14)" kodunu belirttikleri görülmektedir. Bundan sonra "Çanakkale gezisi(f:3)", "Olsa giderdim(f:1)" kodları yer almaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Silier'e (2003) göre, Türkiye'de tarih eğitiminde henüz istenilen düzeye ulaşamamıştır. Tarih vakfı tarafından hazırlanan Tarih eğitimi strateji raporunda belirtildiği gibi Türkiye'de eğitim malzemelerinin, teknolojiye gelişmeler dikkate alınarak çeşitlendirilmesine, Öğretmen-ders notu-kitap üzerine kurulu ders işleme yöntemlerinin, geziler, sınıf dışı çalışmalar, oyunlar rol paylaşımları eleştirel okumalar, tartışmalar, video ve CD'lerle zenginleştirilmesine geçilmesi zorunludur.

Görüşme sonuçlarından hareketle; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin %60'ı sınıfta birincil el kaynak kullanmadıklarını, % 80'i ise doküman analizi yapmadığını, sınıfa tarihsel konularla ilgili herhangi bir gazete haberi getirmediğini belirtmiştir. Leeuw'a (2003) göre, tarihsel düşünme becerilerinin öğrenilmesi açısından öğrencilerin kaynakları tahlil edebilme ve anlama kapasiteleri önemlidir. Bu bağlamda tarihsel anlama açısından birincil el kaynakların tarih derslerinde kullanılması tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi noktasında önemlidir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamı herhangi bir sözlü tarih çalışması yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. Leeuw'a (2003) göre, öğrenme alanında beceriler kazandırılması için grup çalışması ve sözlü tarih çalışması yapmak önemlidir. Bu tür çalışmaların yapılmaması eğitim sürecimizdeki bir başka eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin %40'ı sınıfta düz anlatım yöntemi ile ders işlediklerini belirtmiş. Diğer sosyal bilgiler öğretmenleri ise, film izletme, slayt, kitap okuma gibi farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin pasif alıcı olmalarına neden olan bu gibi yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğrencilerin aktif olabilecekleri grup çalışması, sözlü tarih, canlandırma gibi etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sunum yolu ile öğretimde öğretmenler görsel ve işitsel materyallerden (slayt, resim, kroki, harita, karikatür, para, belgesel, film v.b) yararlanılmalıdır. Sunumda film ya da belgesel kullanılıyorsa önemli noktalarda durdurulup öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmalıdır (Safran, 2009). Öğretim süreci boyunca öğretmenlerin yukarıda belirtilen hususlara dikkat etmelerinin önemli bir nokta olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilere üçüncü tema doğrultusunda ders kitaplarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur, öğrencilerin neredeyse tamamı ders kitaplarının yetersiz olduğunu, bir kısmı ise ders kitabını hiç kullanmadıklarını belirtmiştir. Höpken'e göre (2003), eğitimde tüm teknolojik gelişmelere rağmen ders kitabı hala önemini korumaktadır. Ders kitabında yer almayan konular genelde sınıfta işlenmemektedir. Ancak günümüzde ders kitapları genelde öğrenciler ve öğretmenler tarafından yetersiz görülmekte, derslerde ders kitabı dışında kaynaklar tercih edilmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle, Milli Mücadeleye ilişkin olarak; öğrencilerin %77'sinin kitap okumadığı, %77'sinin tablo görmediği, %88'inin müzeye gitmediği, %66'sının tiyatro izlemediği görülmektedir. Bununla birlikte son görüşmelerde izlenen filmlerin arttığı ve çeşitlilik kazandığı görülmektedir. Milli Mücadeleye ilişkin olarak öğrenmeyi kalıcı ve etkili hale getiren tiyatro, kitap, resim, müze gibi etkinliklerin büyük oranda yapılamaması eğitim sürecimizdeki önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgulardan hareketle, toplam 45 saat yapılan gözlemlerde tam 106 kez bilgi düzeyinde, 88 kez kavrama düzeyinde bilgi aktarımı yapılmıştır. Bloom'un bilişsel alan

taksonomisine göre, uygulama analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde bir çalışma yapılmamış, kavrama düzeyinde kalınmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğrenme öğretme süreci boyunca 39 kez tarihi anektod verme, 24 kez tarihi ilgi uyandırma, 25 kez yazı yazma etkinliği, 11 kez kitaptan okuma yapma, 5 kez ise ön bilgileri yoklama davranışı sergilemiştir. Black'a göre (2003), bir derste öğrencilerin kavrama oranı % 5'tir. Eğer okuma yaparlarsa %10, görsel-işitsel yöntemler kullanılırsa %20, gösteri ile ders anlatılırsa %30, grup tartışması olursa %50, uygulamalı öğrenirlerse %75, başkalarına öğretirek öğrenirse %90 olur. Gözlem sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin kavrama oranlarını arttıran etkinliklere çok az yer verildiği görülmektedir.

Öğrenme sürecinde kullanılan kaynaklara bakıldığında en fazla test çözme etkinliğinin yapıldığı görülmüştür. Bunun dışında sırasıyla ders kitabı kullanma 11 kez, slayt kullanımı 6 kez, harita kullanımı 3 kez, film izleme 2 kez, video kullanımı 2 kez, ve ders notu etkinliklerinin 1 kez kullanıldığı görülmüştür. Gözlem süreci boyunca farklı kaynakların kullanımının eksik olduğu görülmektedir. Birinci dönem boyunca üç sınıfta, öğretmenlere rehber olan ders kitabının çok az kullanılması ve öğretmenlerin koordineli gitmemesi dikkat çeken bir sonuçtur.

Araştırma sonuçlarından hareketle, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olabileceği sözlü tarih çalışması, canlandırma, doküman analizi gibi farklı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Tarih dersleri, sınav odaklı, ezbere öğretilen bir ders olmamalı, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğreneceği keyifli bir süreç olmalıdır. Bunun yanı sıra müze, gezi, yerel tarih gibi etkinliklerle tarih öğretimi desteklenmeli ve zenginleştirilmelidir. Ata'ya (2009) göre, Tarih yerel tarih unsurları öncelikle okulun ya da öğrencinin evinin yakın çevresindeki maddi kültür unsurlarıdır. Tarih araştırmalarına başlangıç için il yıllıkları ve diğer kaynaklar büyük önem taşımaktadır. Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni sosyal etkinlikler yönetmeliğini çok iyi bilmelidir. Ülkemiz gerçekten müze ve öğren yerleri açısından çok zengin olup, eğitimsel açıdan kullanılmayı beklemektedir. Ayrıca tarih eğitiminde yerel tarih, müze ve öğren yerlerinin kullanılması ile ilgili temel yaklaşımlar öğretmenlere hizmet öncesi eğitimde kazandırılmalıdır. Bununla beraber çağdaş yaklaşımların gösterilmesi için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Tarih eğitiminde kullanılan kaynakların niteliği önemlidir. Gözlem yapılan üç öğretmen ve üç sınıftan sadece bir tanesinin ders kitabını kullandığı görülmektedir. Öğretmenler ders kitabı yerine sınav hazırlık kaynaklarından hazırladıkları notları kullanmaktadır. Bunun nedeni öğretmen ve öğrencilerin ders kitabını yeterli bulmamasıdır. Ders kitabının daha anlaşılır ve öğretmenler tarafından tercih edilir bir niteliğe ulaştırılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra tarih öğretiminde harita, tarihi gazete, birincil el kaynak kullanımının neredeyse hiç olmadığı görülmektedir. Bu tür kaynakların sürece dahil edilmesi de tarih öğretiminin niteliğinin yükseltilmesi bakımından önemli bir noktadır. Anlatılan tarihsel dönemle ilgili olan, istiklal gazetesi, Kastamonu gazetesi gibi yerel ve ulusal gazeteler bulunmaktadır. Bu gazeteler kütüphanelerden ya da internet üzerinden bulunarak öğretim sürecine dahil edilebilir. Ayrıca tarih öğretiminde kullanılan hazır slaytlar da önemli bir soruna işaret etmektedir. Öğrencilerin hazır slaytlara ön öğrenmeleri yeterli olmayabilir, kullanılan slaytlar sınıf düzeyine uygun olmayabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi sınıflarının düzeylerine ve ön öğrenmelerine uygun olacak şekilde slaytlarını hazırlamaları gerekmektedir. Görsel materyaller daha çok kullanılmalıdır. Özellikle tarihi filmler bunlar arasında yer almalıdır. Tarihi filmler izlenirken bir sınırlama olmaması da dikkat çekmektedir. Öğretmenler tarihi filmler izlenirken yönergelere uymalı, konu ile ilgili bölümleri kullanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2011). Tarih Öğretiminde Görsel Kaynaklardan Yararlanma. *Tarih Nasıl Öğretilir?* İstanbul:Tohum Yayıncılık
- Silier, O. (2003), *20. Yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi*. İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları
- Akçalı, A, Aslan, E. (2013), "Tarih Derslerinin Yerel Tarihe Ve Kaynaklarına Dayalı Etkinlikler Aracılığıyla İşlenmesinin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 14, s.142-143.
- Aksoy, İ. (2006) "T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders konularının Yükseköğretimde Öğretimi", *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Öğretimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları..
- Ata, B. (2006), "İlköğretim 8. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin taslak programının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar", *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ata, B. (2009), "Tarih Derslerinde Yerel Tarih, Müze ve Ören Yerlerinin Kullanımı". *Tarih Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Black, L. (2003), "Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar" *20. Yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Carr, E.H. (1996), Tarih Nedir? İstanbul: İletişim Yayınları
- Demircioğlu H.İ. (2009), "Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri". *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı. 184, 228-239.
- Demircioğlu, H.İ. (2010), *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, H.İ, Tokdemir, M.A. (2008), "Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik". *Değerler Eğitimi Dergisi*, Sayı.15 , 69-88
- Demirkaya, H. (2008), Sosyal Bilgilerde Düşünme ve Soru Sorma Becerileri. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara:Pegem Yayınları.
- Dilek, D. (2007), *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dilek, D. Dilek, G. (2009). "Tarihsel Becerilerin Öğretimi". *Tarih Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Diñç, E. (2009). "Etkili Tarih Öğretimi". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1427- 1451.
- Emiroğlu, G. (2006), "İlköğretim düzeyinde İnkılap Tarihi ders konularının öğretimi: metot ve etkinlikler" ,*Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, N. (2007), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Höpken, W. (2003). "Tarih Eğitiminde Yeni Yönelimler" *20. Yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Işık, H. (2008), "Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi: Ankara.
- Kabapınar, Y. (2014), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Maxwell A. M. (1996). *Qualitative Research Design An Interactive Approach*. California: Sage Publications.
- McKellar, I. (2005), "Neden Tarih Öğretiyoruz?" *20. Yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Safran, M. (2009), "Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Meseleleri". *Tarih Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Silier, O. (2003), *20. Yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi*. İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları

2015 SEÇİMLERİ İÇİN HAZIRLANAN SİYASİ PARTİ BEYANNAMELERİNE GÖRE EĞİTİM

Seval NACI - Ahmet KATILMIŞ

ÖZET

Seçimlere katılan siyasal partiler iktidara sahip olabilmek amacıyla siyasal iletişim stratejilerini kullanarak kendilerini iyi ifade edebilecekleri etkili politikalar üretirler ve siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel ve benzeri birçok alanda söylemler geliştirirler. Bu söylemler arasında eğitim ile ilgili konular da yer almaktadır. İktidara gelmek amacıyla faaliyet gösteren siyasi partilerin iktidar oldukları zaman eğitime yönelik hangi uygulamaları gerçekleştireceklerinin tespit edilmesi önemlidir. Çünkü nihayetinde ülkedeki eğitim uygulamaları iktidara gelen siyasi partinin programına göre şekillenecektir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki siyasal partilerin eğitimle ilgili planlarını ve görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilen bu araştırma için gerekli veriler, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) doküman analizi ile elde edilmiştir. Bu çerçevede veri kaynağı olarak parti programları ve seçim bildirgeleri kullanılmıştır. Türkiye'de yasal olarak faaliyet gösteren bütün siyasi partiler araştırmanın çalışma kapsamına girmesine rağmen bu çalışmada % 1 ve üstü oy oranına sahip olma kriterine göre çalışma grubu belirlenmiştir. Buna göre 2011 Genel Seçimlerinde %1 ve üstü oy oranına sahip olup 2015 Genel Seçimleri için hazırlanan partiler araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu çerçevede; Türkiye'nin İktidar partisi olan Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Ana Muhalefet partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), diğer partileri; Milliyetçi Hareket Partisi (MHP), Hakların Demokrasisi Partisi (HDP), Saadet Partisi (SP) ve Büyük Birlik Partisi (BBP) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öte yandan 7 Haziran 2015 tarihinde yapılan seçim neticesinde hükümet kurulamayınca 1 Kasım 2015 tarihinde erken seçim yapılmıştır. Bu nedenle çalışmada her iki seçim için hazırlanan parti beyannameleri eğitim boyutunda ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca 7 Haziran 2015 tarihinde yapılan seçime Milli İttifak adıyla birlikte giren Saadet Partisi ve Büyük Birlik Partisi Kasım 1 Kasım 2015 seçimlerine ayrı ayrı girdikleri için her iki partinin de seçim beyannameleri ayrı ayrı incelenmiştir.

Araştırmada siyasi partilerin, öğretmen hakları (maaş, atama, çalışma koşulları), eğitim süresi, eğitim sistemi, eğitimde fırsat eşitliği, din eğitimi, Türkçe öğretimi, yabancı dil eğitimi, okul öncesi eğitim, engelli öğrenciler ve üstün zekâlı öğrencilere verilecek özel eğitim imkânları, YÖK, üniversiteler, vb. konulara programlarında veya seçim beyannamelerinde değindikleri saptanmıştır. Yine ulaşılan sonuçlara göre siyasal partilerin eğitime yönelik görüşlerinde, savundukları siyasal ideolojilerinin ve parti kimliklerine ait özelliklerinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca çoğu partinin sorunlara derinlemesine inmediği, sorunlara çözüm üretmek, ayrıntılı bir şekilde açıklama yapmak yerine genel ve soyut ifadeler kullandığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Siyasal partiler, eğitim, seçim bildirgeleri

EDUCATION ACCORDING TO THE POLITICAL PARTY BULLETINS PREPARED FOR THE ELECTIONS OF 2015

ABSTRACT

In order to access power, political parties which participate in elections produce effective policies through which they can express themselves well by using political communication strategies, and they develop discourses in many fields including political, economic, social, cultural, etc. These discourses also include such topics as education. Striving to come into power, it is important to determine which educational implementations political parties will make when they actually accede to power because educational implementations in a nation will be shaped according to the program of the political party which come into power. The purpose of this study in this context is to reveal the educational plans and opinions of the political parties in Turkey. The data of the qualitative research were obtained by a

document analysis that covered written materials providing information about the issue or issues relating to the research (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Party programs and election bulletins were used as a data source in this frame. Although all the political parties which operate legally in Turkey were within the scope of the study, our study group was determined according to the criterion of having a vote rate of 1% or above. Accordingly, those parties which had 1% or above vote rate in the general elections of 2011 and which currently prepare for the general elections of 2015 were included in the study group of the research. In this frame, the Justice and Development Party (AKP), which is the ruling party in Turkey, the Republican People's Party (CHP), the main opposition party, and Nationalist Movement Party (MHP), People's Democratic Party (HDP), Felicity Party (SP) and Great Union Party (BBP) formed the study group of the research. On the other hand, as no government was formed as a result of the election dated 7 June 2015, an early election was made on 1 November 2015. Therefore, the party bulletins prepared for both elections were examined separately within the perspective of education. Besides, as the Felicity Party (SP) and the Great Union Party (BBP) participated in the election of 7 June 2015 together under the name National Alliance but then participated in the election of 1 November 2015 separately, the election bulletins of these parties were examined separately.

The research determined that the political parties addressed in their programs or election bulletins such issues as teacher rights (salaries, assignments, working conditions), duration of education, educational system, equal opportunity in education, religious education, teaching of Turkish language, teaching of foreign languages, preschool education, special educational opportunities for disabled students and also students with superior intelligence, the Council of Higher Education (YOK), and universities. Another finding was that the educational perspectives of the political parties were mainly driven by their political ideologies and their party identity characteristics. It was concluded that most of the parties did not address the related problems in an in-depth way but used general and abstract expressions instead of making elaborate analyses.

Keywords: Political parties, education, election bulletins

GİRİŞ

Demokrasi, “temel hak ve özgürlüklerin güvencede olduğu bir çoğunluk yönetimidir” (Kongar, 2011). Demokrasi ile yönetilen ülkelerde siyasi partiler demokrasinin vazgeçilmez unsurları olarak görülür.

Teziç (2011)'e göre Siyasal Partiler, “üyelerinin fikir ve çıkarlarını gerçekleştirmek için kısmen ya da tamamen siyasal hayata katılmış grup olarak”; Özbudun (2005)'e göre ise “halkın desteğini alarak devlet mekanizmasının kontrolünü ele almaya ve sürdürmeye çalışan örgütlü, sürekli ve istikrarlı topluluk” olarak tanımlanmıştır. Siyasal partiler, bir program etrafında toplanmış, siyasal iktidarı elde etmek ya da paylaşmak amacını güden sürekli bir örgüte sahip kuruluşlardır (Kapani, 1992).

Kışlalı (2003)'e göre siyasi partiler, bir program çerçevesinde siyasal kararları etkilemek ve bu amaçla siyasal iktidarı ele geçirmek üzere örgütlenmiş kuruluşlardır. Yapısal farklılıkları aynı zamanda toplumsal tabanlarının buna bağlı olarak da ideolojilerinin farklılığını yansıtır.

Siyasal Partiler, buldukları ülke halkını yönetmek amacıyla planladıkları projelerini seçmen kitlelerine sunar ve toplumsal kabul görmeyi amaçlarlar. Sanayiden tarıma, sosyal problemlerden siyasal, ekonomik problemlere kadar birçok probleme çözüm sunan parti projelerinde değinilen en önemli konulardan biri de Eğitim ve Eğitim kurumları ile ilgilidir.

Eğitim kurumunun toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal işlevi bulunmaktadır. Her ihtiyacı yerine getiren eğitim kurumları aynı zamanda bir ülkenin iktisadi kalkınması için gerekli olan insan gücü ihtiyaçlarına da cevap verme görevini üstlenmektedir. (Berber,).

Eğitim genellikle toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeler için bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Ülkelerin eğitim sistemleri yönetildikleri siyasal rejime uygun olarak geliştirilip uygulanmaktadır. Bir ülkenin tarım toplumu, sanayi toplumu ya da sanayileşmekte olan bir ülke

olması eğitim politikasını etkilemektedir yani eğitimin amaçları toplumdaki sosyal olaylar göz önünde bulundurularak şekillenmektedir. Bu amaçlar değişik eğitim teknikleriyle nesilden nesile aktarılmaktadır (Balcı Bucak; 1993;106).

Eğitimin siyasal alanda en önemli işlevi siyasal sosyalleşmeyi sağlamasıdır (Turan,1976,57). Birey, eğitim yoluyla ülkenin siyasal yapısını, bu yapının işleyişini öğrenir ve buna bağlı olarak siyasetle daha fazla ilgilenir ve siyasetin içinde yer alır (Altan, 2011).

Türkiye’de genel olarak eğitim hukukuna bakıldığında belirleyici hukuki metinlerin 1982 Anayasası, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu olduğu görülmektedir (Usta, 2015).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na bakıldığında, söz konusu kanunun “Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri” içerdiği görülmektedir (MEB, 2015).

Eğitim politikalarına yön veren kurum ya da kurullar siyasi partilerce kurulan hükümetler tarafından şekillendirilmektedir. Hükümetler, temsil ettikleri partinin programını ve genel devlet politikalarını harmanlayarak plan ve programlarını ortaya koyarlar. Hükümet politikalarının en önemli maddelerinden biri hükümeti kuran siyasi partinin düzenlemiş olduğu parti programlarıdır. Bununla birlikte genel eğitim politikalarının anlaşılması için siyasi parti programlarının içeriğinin analiz edilmesi önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda, örneklem olarak seçilen 4 siyasi partinin eğitim politikaları ayrıntılı biçimde ele alınmıştır (Usta,2015).

Bir ülkenin kalkınmasında eğitimin kalitesi önemli rol oynamaktadır. Halkın eğitim seviyesi, o ülkenin gelişmişlik düzeyiyle paralellik gösterir. Bu nedenle ülkede kalkınmanın hızlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle eğitilmiş ve eğitimin önemine inanmış vatandaşların sayısını artırmak gerekmektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan toplumlarda daha istikrarlı ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel bir gelişme görülmektedir. Sadece gücü elinde bulunduranların değil, tüm vatandaşların daha iyi bir yaşam sürdüğü, eşitlikçi, özgürlükçü bir çoğulcu demokrasi anlayışının daha çok yaygınlaştığı, insanlara daha fazla hak ve özgürlüklerin tanındığı, barış ve huzur ortamının sağlandığı, refah düzeyi daha yüksek bir toplum oluşması için eğitimin rolü önemlidir (Tok,2012).

Eğitim ile siyasal sistem arasında önemli bir bağ bulunmaktadır (Erdoğan, 2000). Eğitim; devletin kendi varlığını, gücünü ve temel ilkelerini topluma kabul ettirebilmek için kullandığı önemli ideolojik araçlardan biridir. Devlet, toplumsal düzenlemeyi, belirlediği ideolojik amaçlar ve ilkeler çerçevesinde yeniden kurmak için eğitim sisteminden (Çetin, 2001) ve eğitim kurumlarından önemli derecede yardım almaktadır.

Şişman (2006), her ülkenin siyasal sistemlerinin ve yönetim biçimlerinin farklılık gösterdiğini öne sürerek eğitim hizmetlerinin ve planlamasının ülkelerin siyasal sistemlerine ve yönetim biçimlerine göre değiştiğini ifade etmektedir. Her ülkenin siyasal anlayışına göre, kendi değerlerini yeni kuşaklara kazandırmak isteyeceğini ve devletlerin sahip olduğu siyasal anlayışlar nedeniyle de hiçbir devletin kendine düşman bireyler yetiştirmek istemeyeceğini belirtmektedir.

2011 Genel Seçimlerinde %1 oranında oy alarak 2015 Genel Seçimleri için parti beyannamelerini yayınlayan partiler şunlardır; Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Milliyetçi Hareket Partisi (MHP), Büyük Birlik Partisi ile birleşen Saadet Partisi (SP), Halkların Demokrasi Partisi (HDP). Bu partilerin sahip olduğu siyasal anlayış ve düzenledikleri parti beyannamelerine göre eğitim ile ilgili yapacakları çalışmalar siyasal partilerin parti beyannameleri aracılığıyla incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Siyasi Partilerin iktidara gelmek için ortaya koydukları söylemler arasında eğitim ile ilgili söylemler de yer almaktadır. “2015 Seçimlerinde Siyasi Parti Beyannamelerine Göre Eğitim Politikaları” adlı

çalışmanın amacı, siyasal partilerin eğitimle ilgili planlarını ve görüşlerini, hedef kitleye ulaştırmak istenen mesajları ortaya koymaktır.

Çalışmanın Evrenini, Türkiye’de yasal olarak faaliyet gösteren siyasal partiler oluştururken örneklemini ise, 2011 Genel Seçimlerinde %1 ve üstü oy oranına sahip olup 2015 Genel Seçimleri için hazırlanan partiler oluşturmaktadır. Bu partiler; Türkiye’nin iktidar partisi olan Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Ana muhalefet partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), diğer partileri; Milliyetçi Hareket Partisi (MHP), Hakların Demokrasisi Partisi (HDP) , Saadet Partisi (SP) ve Büyük Birlik Partisi (BBP)’dir

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma için gerekli veriler parti programları ve seçim beyannameleri aracılığıyla toplandığından araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmaktadır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek,2013).

Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir. Yani doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olduğu gibi diğer yöntemlerle birlikte de kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek,2013).

BULGULAR VE YORUM

ADALET VE KALKINMA PARTİSİ BEYANNAMELERİNDE EĞİTİM

Eğitim ile ilgili planlarını “Nitelikli Eğitim” başlığı altında toplayan AKP, iktidar süresince yaptıkları çalışmalardan bahsetmek için “Neler Yaptık?” iktidar parti olarak devam edecekleri takdirde hangi çalışmalara yer vereceklerini de “Neler Yapacağız?” alt başlıkları altında toplamıştır.

İkinci Atılım olarak değerlendirdikleri yeni dönemde Eğitim ile ilgili birçok çalışma planına değinen parti beyannamesinde yer alan maddeler şunlardır:

- İlk ve ortaöğretimde okul bazında bütçe yönetimine geçilmesine yönelik çalışmalar yapılacağı,
- Eğitimde Kalite Seferberliği başlatılarak “Eğitim Kalite Endeksi” hazırlanması,
- Oyun tabanlı öğrenme sistemi ve mobil öğrenme sistemlerinin geliştirileceği,
- Yabancı dil eğitimine önem verileceği,
- Fatih Projesi ile ilgili çalışmaların devam ettirileceği, eğitim-öğretimde tam gün uygulamasına geçiş ve buna bağlı olarak gerekli sınıf ihtiyacının karşılanması,
- Seçmeli Ders Uygulamasının geliştirilmesi,
- Eğitim Fakültelerinin, Milli Eğitim Sistemindeki yeni yapılanmaya göre bölüm, anabilim dalı ve öğretmenlik genel ve alan yeterlilikleri ile ilişkilendirilmiş bir şekilde yeniden yapılandırılması, Eğitim fakültesi öğrenci veya mezunları için eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde çift anadal veya yan dal eğitimi alma hakkı sağlanması,
- “En iyi okul eve en yakın okuldur” ilkesi ile velilerin öğrencileri okula taşıma zorluklarından kurtulmaları sağlanacak,
- Ortaokul 8. Sınıflarında uygulanan Merkezi Ortak Sınavların geliştirilmesi sağlanacak,

- Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda bütün alanlardaki öğretmen adaylarına alan sınavı yapılacak, Yükseköğretim reformu ile birlikte yeni bir "Yükseköğretim Çerçeve Yasası" hazırlanacak,
- Öğrencilerin üzerindeki sınav baskısını azaltmak amacıyla yükseköğretime geçiş sınavlarının yılda birden fazla yapılması sağlanacak

CUMHURİYET HALK PARTİSİ BEYANNAMELERİNDE EĞİTİM

- 1 Yıl okul öncesi, 8 yıl ilköğretim olmak üzere 9 yıl temel eğitim ve 4 yıl ortaöğretimden oluşan 1+8+4 eğitim sistemi hayata geçirilerek toplam 13 yıl zorunlu ve nitelikli eğitim sunulacak,
- Temel eğitimde okulların kendi bütçelerinin olacağı bir modele geçiş sağlanacak,
- Karma eğitimden ödün verilmeyecek,
- Öğrenciler okul kazalarına karşı sigortalanacak,
- Tam gün eğitim sayesinde okulda geçen süre içerisinde öğrenim saatlerinin oranı azaltılacak,
- "İnkılâp Tarihi" dersleri liselerde "Cumhuriyet Dönemi Tarihi" dersi olarak yeni ve zengin bir içerikle okutulacak.
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Seçmeli Ders olarak düzenlenecek.
- Temel eğitime başlama yaşını çocuk gelişimi için en uygun dönem olan 7 yaşına (72 aydan sonra) yükseltilecek.
- Mesleki Eğitim 8 yıllık ilköğretimin dışına çıkarılacak. Öğrencilerin evlerine en yakın okullarda eğitim görmeleri sağlanarak taşınabilir eğitim asgari düzeye indirilecek
- Mesleki ortaöğretimden mesleki yükseköğretime geçişi tamamen sınavsız olacak. OSB'lerde ve Sanayi Sitelerinde çıraklık merkezi ve yatılı meslek liseleri kurulacak. Mesleki eğitimin eşgüdümünden sorumlu bir Mesleki Eğitim Yüksek Enstitüsü (MEYE) kurulacak.
- Ortaöğretim başarı puanını akademik ortalama ve MLBS sonucunu dikkate alarak belirleyecek ve üniversiteye yerleştirmede etkisi artırılacak. Ortaöğretimin son yılında aynı nitelikte iki yerleştirme sınavı gerçekleştirilerek öğrencilerin üniversiteye yerleştirme puanının, bu sınavlar arasında en başarılı oldukları sınava göre belirlenmesi sağlanacak.
- YÖK kaldırılacak,
- Yaşa bakmaksızın, isteyen tüm öğretmenlere lisansüstü ve doktora eğitimi için burs sağlanacak. Tüm öğretmenler kadrolu olarak atanacak.
- Öğretmenlerin devlet kadroları içindeki statüsü, ek göstergeleri ve ek ders ücretleri yükseltilecek.
- Aday öğretmenlerin, devlet memurlarının yararlandığı tüm haklardan yararlanması sağlanacak.
- Aile Sigortası Programı ile yoksul öğrencilere, zorunlu eğitimi kapsayan tüm dönemler için aylık destek verilecek

MİLLİYETÇİ HAREKET PARTİSİ BEYANNAMELERİNDE EĞİTİM

- Çocuk parası adı altında yapılan "Şartlı Eğitim Yardımı" ve "Şartlı Sağlık Yardımı" artırılacak,

- Öğretmenlerin, ek ders ücretleri ile eğitim ve öğretim tazminatlarını yükseltilecek,
- Eğitime hazırlık ödeneğini artırarak eğitim kurumlarında çalışan tüm personele ödenecek.
- Eğitime katkı amacıyla her çocuk için ailesi tarafından yapılacak katkının yüzde ellisine kadar oranda devletin katkıda bulunmasıyla bir "Eğitim Destek Hesabı" kurulacak.
- Türkçe'nin iyi öğretilmesine önem verilecek
- Eğitim programlarına ilişkin milli yazılım üretimi sağlanacaktır.
- Milli ve manevi içerik zenginliğine sahip araç ve gereçler kullanılacak,
- Yurt dışındaki Türk çocuklarına milli kimliklerini koruyan bir eğitim sağlanacak.,
- Üstün zekâlı, yetenekli çocukların eğitimine özel önem verilecek, özel eğitim öğretmen ve personeli yetiştirilmesine önem verilecek.
- Ekonominin ihtiyacı olan ara insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik eğitime önem verilecek.
- Hayat boyu öğrenme anlayışı hâkim kılınacak.

HAKLARIN DEMOKRASİSİ PARTİ BEYANNAMELERİNDE EĞİTİM

- 4+4+4 uygulamasına son verilecek. Eğitim sistemi en baştan başlayarak yeniden yapılandırılacak.
- Eğitim sistemi özgürlükçü, anadili temelinde çok dilli hale getirilecek.
- Dezavantajlı ve ezilen cinsiyet grupların üniversite eğitiminden eşit olarak yararlanabilmeleri için pozitif ayrımcılık ve kota politikası uygulanacak.
- Toplumsal cinsiyet eşitliği dersi zorunlu ders olarak müfredata eklenecek.
- YÖK kaldırılacak
- Öğrencilere karşılıksız burs imkânı sağlanacak

SAADET PARTİSİ VE BÜYÜK BİRLİK PARTİSİ BEYANNAMELERİNDE EĞİTİM

7 Haziran 2015 Seçimlerinde "Milli İttifak" adı altında birleşen Saadet Partisi ve Büyük Birlik Partisi seçim sonrasında istediği sonucu alamadığından 1 Kasım 2015 tarihinde birbirinden ayrılıp iki parti olarak seçime katılmışlardır. Ancak iki partinin parti beyannamesi de ayrı ayrı incelendiğinde eğitim ile ilgili parti icraatlarında fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak Saadet Partisi ve Büyük Birlik Partisi ortak beyannamelerinde şu maddeler yer almaktadır:

- Üniversiteli gençlerimiz şehir gezileri, proje çalışmaları, kültür-sanat etkinliklerini takip gibi hususlarda ilk, orta ve lise öğrencilerine yol-yöntem gösterecekler.
- Öğrencilerin ulaşım sorunu çözülecek, öğle yemeği uygulamasına geçilecektir.
- Milli Eğitim Şurasının yapısı daha fazla katılıma ve farklı görüşlere imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenecektir
- Üniversite öğrencilerimize, gönüllülük esasına göre, burs karşılığı yarı zamanlı danışman/rehber olarak çalışma imkânı sunulacaktır.
- Kur'an kurslarının önündeki tüm engeller kaldırılacaktır

- Müfredatlar kendi milli ve manevi değerlerimizle çelişmeyecek şekilde yeniden düzenlenecektir.
- Halk eğitimine önem verilecek; bu konuda sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin eğitime katkılarının önündeki engeller kaldırılacaktır.
- Üniversiteleri özgürce bilgi üreten mekânlara dönüştürme adına YÖK kaldırılacak, Üniversitelerarası Kurul'un yapısı yeniden düzenlenecektir.
- Engelli Çocukların eğitimine önem verilecek.
- Üniversitelerin, başta KOBİ'ler olmak üzere, bölgesindeki sanayi kuruluşlarına danışmanlık yapmaları özendirilecektir.
- Meslek olarak öğretmenliğin saygınlığı artırılacaktır. Öğretmen atamaları yapılacaktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada 2011 Genel Seçimlerinde %1 barajını geçen partilerin Kasım 2015 Seçimleri öncesi hazırladıkları parti beyannamelerinde yer verdikleri eğitim ile ilgili seçim vaatleri incelenmiştir.

İncelenen tüm parti beyannamelerinde eğitimle ilgili doğrudan yer alan planlamalar bulunmaktadır. Nitelikli insan yetiştirme, insanların yaşama koşullarını iyileştirme, problem çözebilen, analiz ve sentez yeteneği güçlü bireyler yetiştirmek ancak eğitim ile mümkün olabileceğinden tüm partiler parti beyannamelerinde eğitim ile ilgili vaatlere yer vermişlerdir.

Kışlalı (2003)'e göre siyasi partiler, bir program çerçevesinde siyasal kararları etkilemek ve bu amaçla siyasal iktidarı ele geçirmek üzere örgütlenmiş kuruluşlardır. Yapısal farklılıkları aynı zamanda toplumsal tabanlarının dolayısıyla da ideolojilerinin farklılığını yansıtır. Buna bağlı olarak eğitim ile ilgili parti stratejileri incelendiğinde birbirine benzer özelliklere rastlandığı gibi farklı özellikteki eğitim planlamalarıyla da karşı karşıya gelinmiştir.

Tüm partilerde zorunlu eğitime öncelik verilmiş olup AKP 4+4+4 sistemi ile 12 yıl zorunlu eğitimi savunurken CHP, sistemin değişmesi gerektiğini ve 1 yıl okul öncesi eğitim olmak üzere + 8 yıl ilköğretim + 4 yıl ortaöğretim olarak toplam 13 yıl zorunlu eğitim verilmesi gerektiğini savunmaktadır. HDP de 4+4+4 eğitim sisteminin derhal değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Partilerde genellikle 12 yıl zorunlu eğitimin yanında öğrencilerin okul öncesi eğitimden de faydalanması gerektiği okul öncesi eğitim için gerekli dersliklerin açılması ile ilgili çalışmaların yapılması düşünülmektedir.

AKP, programında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dışında Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler derslerini isteğe bağlı seçmeli ders olarak müfredata dâhil etmiştir. AKP'ye karşı CHP ise, parti beyannamelerinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'ni isteğe bağlı seçmeli ders olarak müfredatta yerini alması gerektiğini belirtmiştir. SP ve BP parti beyannamelerinin eğitim ile ilgili bölümünde Kur'an Kurslarının önündeki tüm engellerin kaldırılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

CHP beyannamesinde "İnkılâp Tarihi" dersleri liselerde "Cumhuriyet Dönemi Tarihi" dersi olarak yeni ve zengin bir içerikle okutulacak maddesi yer alırken diğer parti beyannamelerinin bu konuya değinmediği görülmektedir.

HDP'nin beyannamesinde ise "Toplumsal cinsiyet eşitliği" dersinin zorunlu ders olarak müfredata eklenmesi planlanmıştır.

Partilerde yabancı dil eğitimine vurgu yapılmış olup öğrencilerin konuşma ve yazma yeteneklerini kazanabilecekleri dil eğitimini almaları gerektiğine değinilirken MHP, parti beyannamesinde yabancı dille eğitimin ana dille eğitimin önüne geçemeyeceği, Türkçe dışındaki başka bir dilin ana dil olarak eğitime giremeyeceğini özellikle vurgulamaktadır. HDP ise Eğitim dilinin çok dilli olabileceğini savunmaktadır.

Partilerde genel olarak teknolojiye bağlı gelişmelere uygun video, oyun tabanlı öğretim, dijital materyallerin kullanımının teşviki öngörülürken MHP, özellikle çocuklarımızın manevi ve kültürel değerlerimizi özümsemesine yardımcı olacak milli içerik zenginliğine sahip, yayın, film ve benzeri eğitim araç ve gereçlerinin üretiminin desteklenmesi ve kullanılmasının sağlanmasını amaçlamaktadır. Türklüğün ve İslam'ın milli ve manevi değerlerini yaşayan ve yaşatan Hoca Ahmed Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Yunus Emre gibi önder şahsiyetlerin hayatı ve felsefesinin de ortaöğretimde seçmeli ders olarak okutulmasını uygun görmektedir.

Tüm Parti beyannamelerinde “Tam Gün Eğitim” hususuna değinilmiş ve tüm partiler aynı düşüncede birleşerek tam gün eğitimin gerekliliğini savunmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin öğle yemeği yemelerine imkân sağlamaları gerekliliğine de değinilmiştir.

CHP, Temel eğitimde okulların kendi bütçelerinin olacağı bir modele geçiş sağlanması gerektiğini vurgulamakta AKP’de benzer şekilde ilk ve ortaöğretimde okul bazında bütçe yönetimine geçilmesi ile ilgili çalışma planından bahsetmektedir.

Tüm partiler düşünen, yorum yeteneği gelişmiş, teknolojiden yararlanabilen, problem çözebilen, analiz ve sentez yeteneğine sahip bireyler yetişmesini istemekte olup öğrencilerin nitelikli eğitim görmeleri için çalışmalarını sürdürmeleri gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır.

Araştırmaya göre partilerin eğitim ile ilgili beyannameleri bağlı oldukları siyasi grubun düşünce ve fikir yapılarından, savundukları siyasal stratejilerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Partileri oluşturan grupların siyasal ideolojileri ve toplumsal bakış açıları eğitim programlarının şekillenmesinde etkin rol oynamıştır.

Eğitime, öğrenciye, öğretmene verilen değer en önemli göstergesi eğitime ayrılan kaynak miktarıdır.(Usta,2015). Ülkemizin eğitimde ileriye gidebilmesi için kaynak miktarını artırması gerekmektedir.

Tüm seçim dönemlerinde olduğu gibi bu seçim döneminde de Eğitim ile ilgili eksik ve yanlış uygulamaların bulunduğu görülmektedir. Siyasi partilerin tümünün halka karşı sorumluluklarının bulunduğu düşünülürse, eğitim sorununun da tüm partilerin sorunu olduğu kabul edilmelidir. Buna bağlı olarak siyasi partilerin birbirleri ile rekabet etmek yerine eğitimdeki aksaklıkları düzenlemek adına birlikte çalışmaları, birlikte karar vermeleri eğitimin geleceğini olumlu yönde şekillendirecektir.

KAYNAKLAR

- Altan, C. (2011). Eğitim- siyasal eğitim ilişkisi: Mersin ili örneği, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 12, Sayı 1*.
- Balcı Bucak, E. (1993). *Türkiye’de eğitim politikaları ve siyasal parti ödülleri*, Ankara: Adım Yayıncılık
- Cumhuriyet Halk Partisi Seçim Bildirgesi* (2015), Erişim Tarihi: 12.11.2015
<http://yasanacakbirturkiye.com/CHP-SECIM-BILDIRGESI-2015.pdf>
- Çetin, H. (2003). Siyasetin evrensel sorunu: İktidarın meşruiyeti-meşruiyetin iktidarı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 53(3), 61-88.
- Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- 2015 Genel seçimi karşılaştırmalı seçim beyannameleri*, (2015). Aljazeera Türk. Erişim tarihi: 22.10.2015
<http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/karsilastirmali-secim-beyannameleri>
- Hakların Demokrasisi Partisi Parti Beyannamesi*,(2015). Erişim tarihi: 12.11.2015
<http://www.hdp.org.tr/>
- Kapani, M. (1992). *Politika bilimine giriş, 6.b.*, Ankara Bilgi Yayınevi, s. 160
- Karataş, İ., H. (2012). *Siyasi Partilerin Eğitim Vizyonu*, Erişim tarihi: 25.12.2015
<https://ihkaratas.wordpress.com/2012/10/14/siyasi-partilerin-egitim-vizyonu/>
- Kışlalı, A. T. (2003). *Siyaset bilimi*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, s. 261.
- Kongar, E. (2011). *Demokrasi sorunları, kültürel açıdan Avrupa Birliği’ne yaklaşım sempozyumu*, İstanbul Erişim Tarihi: 25.12. 2015 http://www.kongar.org/makaleler/Demokrasi_Sorunlari.php,
- MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün Teşkilat ve Görevlerine ilişkin Yönerge*, (2014) Erişim tarihi: 22.02.2016 <http://mevzuat.meb.gov.tr/>
- Milliyetçi Hareket Partisi Seçim Beyannamesi*, (2015). Erişim Tarihi: 12.11.2015
http://www.mhp.org.tr/htmldocs/mhp/beyanname/mhp/mhp_beyannamesi.html
- Milli İttifak Seçim Beyannamesi* (2015), Erişim Tarihi: 05.06.2015
http://www.saadet.org.tr/docs/dokuman/005447_hlco2rqee8_milli-ttifak-secim-beyannamesi_2015_guncel.pdf
- Özbudun, E.(2005). *Türk siyasal hayatı (5. Baskı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Stratejik Düşünce Enstitüsü (2012) *Seçim beyannameleri ve siyasal partiler*, Erişim tarihi: 02.01.2016
<http://www.sde.org.tr/tr/toplantı/secim-beyannameleri-ve-siyasi-partiler/951>
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A.
- Teziç, E.(2001). *Anayasa Hukuku (4. Baskı)*. Ankara: Beta Yayınları
- Tok, N., T. (2007). *Türkiye’deki Siyasal Partilerin Eğitim Söylemleri ve Siyasaları*, Pamukkale Üniversitesi
- Turan, İ., (1986). *Siyasal sistem ve siyasal davranış*, İstanbul: Der Yayınları.
- Usta, M.E., (2015). *Siyasal parti programlarına göre eğitim politikaları*, Türkiye Yazarlar Birliği, Erişim Tarihi: 02.01.2016 <http://www.tyb.org.tr/mehmet-emin-ustadan-siyasal-parti-programlarına-gore-egitim-politikaları-18490h.htm> adresinden 29.01.2015

İÇERİK OLARAK SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN GÜNCELLİK İLKESİ ÇERÇEVESİNDE ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ANALİZİ

Mesut AYDIN¹ - Erol KOÇOĞLU² - Ayça Gülşah KAYA³

Özet

Sosyal bilgiler, içerisinde birbirinden farklı disiplinleri, disiplinlere dayalı olarak farklı kazanımları, değerleri ve becerileri içeren bir çalışma alanıdır. Buna göre sosyal bilgiler dersi, sadece sosyal bilimlere ait disiplinlerin bir potada eritilerek dizayn edildiği bir ders değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal beceri ve yeterliklerini kazandığı bir öğrenme alanıdır. Bu beceri ve yeterlilikleri kazandırmayı hedefleyen sosyal bilgiler dersinde, beceri ve yeterliliklere dayalı içeriğin oluşturulup aktarılmasında aktüalite ilkesinden yararlanılması öğrencilerin dikkat ve motivasyon anlamında üst düzey bir katılım göstermelerini sağlayabilir. Bu ilkenin etkilik düzeyini belirlemeyi amaç edinen bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinin içeriksel olarak dizayn edilmesinde güncellik ilkesinin öğretmen algılarına göre etkisini belirlemeye yönelik hazırlanan bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmen görüşleri alınmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup; veri analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Güncellik, Öğretmen, Algı, İçerik.

SOCIAL STUDIES COURSE CONTEXTUALLY IN THE TIMELINESS POLICY FRAMEWORK ANALYSIS OF PERCEPTION BY TEACHERS

Abstract

Social studies, in different disciplines from each other, different rewards based on discipline, a work area with values and skills. According to social studies, only one has been designed in a melting pot of disciplines of the social sciences course, but also a learning space where students' social skills and competencies gained. This information aims to provide skills and social competence course can provide skills and attention of students benefiting from the actuality principle of the transfer of content created based on qualifications and demonstrate a high level of participation in terms of motivation. This principle, in this study aims to determine the efficacy level, social studies of in order to determine the effect of teacher perceptions of timeliness principles for designing a contextual study were consulted teachers with semi-structured interview form prepared by the researchers. The study is a qualitative research method used; content and descriptive analysis data analysis techniques were used.

Keywords: Social Studies, Timeliness, Teachers, Perception, Content.

¹ İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

² İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

³ Öğrenci, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1.Giriş

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir (Sönmez, 1997, s.3). Sosyal bilgiler, kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşerî bilimler kavramlarının disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılmasıdır (Barth, 1991: 7 Akt. Öztürk: 3). Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin çevresindeki yaşantılara karşı hassas, sorumluluk sahibi, sorunlara karşı çözüm üretmek için gayretli bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlar. Sosyal Bilgiler, güncel hayat ile yakın ilişki içinde olması gereken bir derstir. Öğrencilerin buldukları toplumdan kopmadan, güncel konulardan haberdar, bilgili birer birey olarak sosyalleşebilmesi için Sosyal Bilgiler dersi büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Güncel sözcüğü TDK tarafından "günün konusu olan, şimdiki, bugünkü (haber, olay vb.), aktüel" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2016). Güncel olaylar, bireyin yakın çevresinde, yaşadığı ülkede ve dünyada meydana gelen, birey, toplum ve insanlık için önemli etkileri olan yeni olaylardır (Gedik, 2008: 117). Öğrencilerin yakın çevrelerinde, ülkelerinde ya da dünyada gelişen olaylara ilgi duymaları ve hayatın güncel olayları ile yüzleşmeleri güncellik ilkesinin sosyal bilgiler dersi içinde dikkate alınması ile sağlanabilir. Aktüel olaylara, öğretim sırasında sık sık başvurmak, bilginin kalıcılığını sağlayarak, öğrenmenin doğallaşmasına ve zenginleşmesine de katkıda bulunmaktadır. Güncel olaylar öğrencilerin okul içi ve okul dışı yaşam; geçmiş ve gelecek arasında bağ kurmasını sağlayan anlamlı bir köprü görevi görür. Güncel olaylar, öğrencilerin, Sosyal Bilgiler ünitelerinde öğrenmesi gereken kavram ve genellemeleri öğrenmesini sağlar(Michaels ve Garcia, 1996 Akt.Deveci, 2005: 160).

Güncel olaylar, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yeni bilgiler kazanmaya ve bu bilgileri yeni durumlara uygulama becerisi edinmeye katkı sağlar (Paykoç, 1987). Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların kullanımı, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmasında ders kitabından daha çok yarar sağlayarak okul ile toplumu bir araya getirir (Kaltsounis, 1987 Akt. Deveci ve Arın, 2008: 171). Güncel olayların kullanımı ile öğrenci yaşanan süreci anlamlandırma, geçmişle günümüz arasında bağ kurma, empati gibi davranışları daha etkili bir şekilde kazanabilir. Örneğin; belirli günler ve haftalar, her yıl aynı gün tekrarlanan güncel olaylardır. Bunlar öğrencilerin güncel olaylarla ilgilenmesini, toplum hayatında önemli rol oynayan kurumları, olayları ve sorunları fark etmelerini ve önemini kavramalarını sağlar. Bu kurumlara karşı olumlu tutum geliştirmelerine evrensel ve millî değerleri benimsemelerine yardımcı olur (Erden, 2000: 24). Güncel olaylarla desteklenen sosyal bilgiler dersinde, öğrenciler, mevcut durumları geçmiş izleriyle kıyaslayan, geleceğe yönelik şekillerini kestirebilen, eleştiren, nasıl ve hangi sebeple bu değişime ulaştığını bilen, olaylara farklı bakış açılarını sunabilen, paylaşımcı, sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler olabilirler (Akdağ vd., 2014: 51).

Sosyal bilgiler genel amaçlarının gerçekleşmesinde sadece geçmişin aktarılması yeterli değildir. Öğrenilenlerin anlamlı kılınması için sosyal bilgiler dersinin şimdiki zamanın oluşturan güncel olaylarla desteklenmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların ele alınıp alınmadığının belirlenmesinde en sağlıklı bilgiler dersin uygulayıcısı olan öğretmenlerden edinilebilir. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre yaptığımız çalışmada güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının etkilerine değinilerek sonuçlarının sosyal bilgiler eğitimine faydası olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinde sosyal bilgiler dersinin içeriksel olarak güncellik ilkesi çerçevesinde öğretmen algılarına göre analizini yapmak, değerlendirmek ve bu değerlendirme neticesinde önerilere yer vermektir. Bu araştırma ile günümüzde de popülerliğini sürdüren güncellik kavramının sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısıyla nasıl değerlendirildiği, nasıl kullanıldığı ve bu kavramla ilgili öğretmen algılarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler dersinin, içeriksel olarak güncellik ilkesi çerçevesinde öğretmen algılarına göre analizi yapılan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar, kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 302). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise, görüşme soruları önceden belirlenmiş görüşme durumlarını kapsamaktadır (Balci, 2004'den akt: Bulut ve Koçoğlu, 2012: 245)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya merkezindeki ortaokullarda görev yapan 50 sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Malatya'daki ortaokullarının seçilmiş olmasının nedeni araştırmacıların çalışma grubu üyelerine rahatlıkla ulaşip çalışmanın güvenilirlik düzeyinin artmasını sağlamalarıdır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın teorik kısmı tamamlandıktan sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinin güncellik ilkesi çerçevesinde değerlendirilmesine dair görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların, kolay anlaşılır olmasına ve yönlendirmelerden kaçınmaya çalışılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşülmüş ve verdikleri yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak, güncellik ilkesinden çıkarımlarınız nelerdir?

- ✓ Sosyal bilgiler dersinde güncellik deyince ne anlıyorsunuz?
- ✓ Sizce sosyal bilgiler dersinde güncellik ilkesinin kullanılmasının öğrenme- öğretme sürecine etkisi var mıdır?
- ✓ Sosyal bilgiler dersinde güncellik ilkesinin kullanılması, öğrenme ortamının alıcısı olan öğrencilerin başarı düzeyini etkiler mi?

Veri Çözümleme

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik ve betimsel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Buna göre, ilk önce araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal boyutundan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. İkinci aşamada, hangi verinin hangi tema altında düzenleneceği belirlenmiştir. Son aşamada ise veriler, frekans ve yüzde değerleri şeklinde sunulmuştur.

3.Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorulara vermiş olduğu yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılara, frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

3.1. Güncellik İlkesinin Anlamlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki "sosyal bilgiler dersinde güncellik deyince ne anlıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubu Üyelerinin Güncellik Algılarına İlişkin Görüşler

1.TEMA: Sosyal bilgiler Dersinde Güncellik Algıları		f	%
Alt Temalar			
G.1	Şimdiki zaman algısının gelişmesi	17	34
G.2	Yakın tarihin anlamlandırılması	12	24
G.3	Sosyal olaylara karşı duyarlılık kazanılması	10	20
G.4	Neden sonuç ilişkisi kurma	6	12
G.5	Gündemin takip edilmesi	5	10
Toplam		50	100

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları farklı yanıtlar içerisinde %34'lük oran ile "Şimdiki zaman algısının gelişmesi" alt temasını daha çok ifade ettikleri gözlemlenmektedir. Bu bulgulardan hareketle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin güncellenmesinin kendilerinde yapmış olduğu çağrışıma ilişkin bazı görüşler sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak sosyal bilgiler dersi için özel öğretim ilkelerinden biri olan güncelliğin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu ilke kazanımların zamanın koşullarına göre düzenlenmesinde edilmesini temele almaktadır. Kavram olarak soruya vereceğim cevap, yakın zamanın anlamlandırılmasıdır." (G.2)

3.2. Güncellik İlkesinin Sosyal Bilgiler İçeriğine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki sosyal bilgiler öğretmenlerine, "Sizce sosyal bilgiler dersinde güncellik ilkesinin kullanılmasının öğrenme- öğretme sürecine etkisi var mıdır?" Sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışma Grubu Üyelerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Güncellik İlkesinin Etkisine İlişkin Görüşleri

2.TEMA: Güncellik İlkesinin Sosyal Bilgiler İçeriğine Etkisi		f	%
Evet	G.1 Öğrenmenin somutlaştırılması	14	28
	G.2 Güdüleme ve istekli hale getirme	12	24
	G.3 Uygun eğitim programlarının hazırlanması	11	22
	G.4 Dikkat çekme	8	16
Hayır	G.5 İçeriğin değişmemesi	5	10
Toplam		50	100

Tablo 2'ye bakıldığında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları farklı yanıtlar içerisinde %28'lik oran ile "Öğrenmenin somutlaştırılması" alt temasını daha çok ifade ettikleri gözlemlenmektedir. Tablo 2'de "Sizce sosyal bilgiler dersinde güncellik ilkesinin kullanılmasının öğrenme- öğretme sürecine etkisi var mıdır?" Şeklindeki sorunun yanıtlarına ilişkin öğretmen görüşlerini şu şekilde örneklendirebiliriz;

"Sosyal bilgiler dersinde güncellik ilkesinin öğrenme öğretme sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde etkisi oldukça fazladır. Çünkü bu süreçte derse karşı soyut olan konuların aktarımında dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenci bu ilke sayesinde dikkati toplanabilir." (G.4)

3.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Güncellik İlkesinin Kullanılmasının Öğrencinin Başarısı Üzerindeki Etkisi

Araştırma kapsamındaki "Sosyal bilgiler dersinde güncellik ilkesinin kullanılması, öğrenme ortamının alıcısı olan öğrencilerin başarı düzeyini etkiler mi?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Çalışma Grubu Üyelerinin Güncellik İlkesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Algıları

2.TEMA: Güncellik İlkesinin Sosyal Bilgiler İçeriğine Etkisi		f	%
Evet	G.1 Kalıcı izli davranış değişikliği	14	28
	G.2 Duyarlılık kazandırması	12	24
	G.3 Olumlu davranış geliştirmesi	11	22
	G.4 İlgi Düzeyini Arttırma	8	16
Hayır	G.5 Vakit kaybı	5	10
Toplam		50	100

Tablo 3'e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları farklı yanıtlar içerisinde %28'lik oran ile "Dikkat düzeyinin arttırılması" alt temasını daha çok ifade ettikleri gözlemlenmektedir. Tablo 3'de "Sosyal bilgiler dersinde güncellik ilkesinin kullanılması, öğrenme ortamının

alıcısı olan öğrencilerin başarı düzeyini etkiler mi?" Şeklindeki sorunun yanıtlarına ilişkin öğretmen görüşlerini şu şekilde örneklendirebiliriz;

"Sosyal bilgiler dersinde güncellik ilkesinin kullanılması derste öğrencilerin konu karmaşık olsa bile derse olan ilgilerini arttıracaktır ki, bu da öğrencinin başarı düzeyinin artmasında etkili olacaktır."(G.4)

4.Sonuç ve Öneriler

Çalışmada güncellik ilkesinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrenme öğretme sürecinde birçok faydası olduğunu çalışma grubu üyelerinin ortaya koyduğu cevaplarla ortaya çıkmıştır. Özellikle bu ilkenin öğrencinin kullanılması öğrencinin dikkat, güdülenme, başarı, uyarılmışlık düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu tablo 1, 2 ve 3 de gözlemlenmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin öğrenci ilgi alanları üzerinde durulması, ders süresinin arttırılması, sosyal bilgiler programının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması gibi genel öneriler getirdikleri görülmektedir. Ayrıca bunların dışında;

- ✓ Ders içeriklerini sunarken yaşamla iç içe güncel konulara yer verilmesi birçok fayda sağlayacaktır.
- ✓ Öğrencinin ders ortamı ve günlük hayatla ilişki kurması öğrendiklerini kendi yaşantısında uygulama imkanı verecektir.
- ✓ Ders esnasında verilen bilgiler somutlaştırılarak öğrencinin zihninde daha kalıcı yerleşmesi söz konusu olacaktır.
- ✓ Toplumda meydana gelen olaylar ve olgulardan öğrencilerde duyarlılık oluşması sağlanacaktır.
- ✓ Derste topluma yararı dokunmuş güncel kişilerden bahsedilmelidir. Bu sayede öğrencilerin doğru kişileri model almaları sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arık, İ.A. (1992). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları. Yay. No:370B.
- Öztürk, C.(2012). "Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış ", *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 3. Baskı: 2012, Ankara.
- Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınları, Ankara.
- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O. ve Subaşı, Y.(2014)."Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Güncel Olaylar Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Yıl:2, Sayı:2, Nisan 2014
- Deveci, H.(2005). " Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı " , *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* July 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 3 Article 21.
- Deveci, H. ve Arın, D.(2012)." Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri " *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 43-57.
- Demirkaya Gedik, H.(2008)." Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konular" *TSA / Yıl: 12, S: 1, 117 - 134.*
- Paykoç, F.(1987), "*Güncel Olaylarla Belirli Gün ve Haftaların Öğretimi*", Editör: B. Özer, Sosyal Bilgiler Öğretimi (45-56.), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK.(2016).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.571381d391f772.9965214709.04.2016 tarihinde erişilmiştir.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK İÇERİĞİN AKTARIMINDA MEDYANIN ROLÜ

Erol KOÇOĞLU¹ - Mesut AYDIN² - Sedat YEŞİLYURT³

Özet

Sosyal bilgiler eğitimi çalışma alanında birçok disiplin yer aldığından dolayı bu disiplinlere yönelik içeriğin belirlenip öğrenciye görelilik ilkesine göre düzenlenmesinde öğrenme alanları belirlenmiştir. Bu öğrenme alanlarından biri de kültür ve miras öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanı öğrencilerin, kültürel değerleri algılayarak değişim ve sürekliliği fark edebilmeleri, kültürün zaman ve mekâna bağlı olarak değiştiğini kavramaları, bugün sahip olduğumuz kültürün derin bir geçmişe sahip olduğunu ve Türk kültürünü oluşturan temel öğeleri öğrenmelerini sağlamak için oluşturulmuştur. Bu öğrenmelerin gerçekleştirilmesi sosyal bilgiler eğitiminde okul sınıf içi, okul sınıf dışı ve inceleme geziler yoluyla gerçekleştirilebileceği gibi yazılı ve görsel medya yoluyla da gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın da amacı bu öğrenme alanına yönelik gerçekleşen öğrenmelerde medyanın rolünün etkisini belirlemek amacıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları belirlemektir. "Kültür ve miras öğrenme alanına yönelik içeriğin aktarımında medyanın rolüne ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarının" belirlenmesine yönelik hazırlanan bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmen görüşleri alınmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup; veri analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda medyanın kültür ve miras öğrenme alanına yönelik içeriğin aktarımına ilişkin farklı algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Medya, Kültür ve Miras, Algı.

LEARNING CONTENT FOR CULTURE AND HERITAGE EDUCATION IN THE FIELD OF SOCIAL INFORMATION TRANSFER THE MEDIA'S ROLE

Abstract

Social studies education work in the learning areas have been identified in many disciplines involved identified because the content for students in these disciplines organized according to the principle of relativity. One of these areas of learning is learning the culture and heritage of the area. This learning area students, Be able to recognize change and continuity by detecting cultural values, concepts of the culture of the time and space depending on the change of culture that we have today that he has a deep history and has been created to enable them to learn the basic elements of Turkish culture. This is the realization of the in-school learning social studies class education can take place through written and visual media can be achieved through school trips and study outside the classroom. The objective of this study was to determine perceptions of social studies teachers in order to determine the impact of the role of the media in the learning that occurs for this learning area. "Culture and heritage learning social information on the role of media for the transmission of content area teachers' perceptions of" semistructured interviews with teachers prepared form prepared by the researchers in this study to determine views were taken. The study is a qualitative research method used; content and descriptive analysis data analysis techniques were used. As a result of having different perceptions regarding the transmission of content for the media, culture and heritage areas of learning that has emerged.

Keywords: Social Studies, Media, Culture And Heritage, Perception.

¹ İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

² İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

³ Öğrenci, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1.Giriş

Sosyal bilgiler, temel eğitim öğrencilerinin değişen ve sürekli gelişen dünya düzeninde, hayatlarında gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmek amacıyla içeriğini temelde sosyal ve beşeri bilimlerden alan ve bunun yanında yeri geldiğinde insana dair her türlü disiplin ve çalışma alanından da yararlanma yoluna giden bir öğretim programı, bir temel eğitim dersi ve çalışma alanıdır (Sever, 2015: 6). Sosyal bilgiler doğrudan insan yaşamını etkileyen faktörleri, kültürü ve aktarımını konu edinen disiplinler topluluğu olarak da tanımlanabilir. Bireyin toplumsallaşması, geçmiş ile günümüz arasında bağ kurması ve ideal vatandaş olması da sosyal bilgilerin amaçları arasındadır. Kültür, öz olarak "bir toplumun yaşam tarzı" şeklinde tanımlanabilir (Arslan, 2005: 8) Ülkeden ülkeye değişen, o ülkeye ait özellikleri yansıtan sanat, halk dansları, edebiyat, mimari, heykeltıraşlık, dil, gelenekler, inanışlar, giyim tarzı gibi unsurlar bir ülkenin değerlerini oluşturmaktadır ki bu bütüne "kültür" denilmektedir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2009). Unesco 1982'de kültürü bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgu olarak tanımlamıştır (Oğuz, 2011). Kültürün, taşınır ya da taşınmaz, sözlü ya da yazılı, somut ve soyut binlerce yıllık birikimine de kültürel miras denebilir. Kültürel miras, bir toplumun düşüncelerini ve yaşam şeklini açıklayan, düşünsel başarılarını gösteren nesnelere ve geleneklerden oluşmaktadır. Söz konusu olan nesnelere ait alanlarıyla birlikte tarihi nesnelere kapsamaktadır. Sosyal bilgiler dersindeki öğrenme alanlarından " kültür ve miras " öğrenme alanı, kültürel mirasımıza yönelik içeriğin öğrencilere aktarılması için yeni eğitim - öğretim programında yer almaktadır.

Milli Eğitim bakanlığı yapılandırmacı yaklaşıma göre değişen sosyal bilgiler programında öğrenme alanını "birbirleriyle ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi düzenleyen yapı" olarak tanımlanmaktadır (Gültekin, Bayır ve Göz, 2013: 27). Sosyal bilgilerin öğrenme alanından biri olan " kültür ve miras" öğrenme alanının temel amacı öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesidir. Sosyal Bilgiler dersinde "Kültür ve Miras" ile "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında, milli kültüre yönelik öğelerin fark edilmesi, ülkemizdeki ve dünyadaki kültürel varlıkların tanınması, ülkemizdeki farklı yerlerdeki kültürel özelliklerin karşılaştırılması, kültürel öğelerin insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklanması, ortak miras öğelerinin bilinmesi öğrencilere yönelik kazanımlar olarak tanımlanmıştır (Uçar, 2014: 87). Sosyal Bilgiler dersindeki birçok soyut konunun somut bir duruma getirilerek daha iyi anlaşılmasında ve etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde araç-gereçler büyük rol oynamaktadır (Ünlüer ve Yaşar 2012: 44). Eğitim ortamlarındaki araç - gereçler dışında öğrencinin eğitim ortamından bağımsız olarak ulaşabileceği medya araçları da sosyal bilgiler eğitiminde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bu medya araçları televizyon, radyo, gazete, dergi ve internet medyası olarak sıralanabilir.

Medya Türk Dil Kurumu tarafından iletişim ortamı ve araçları olarak tanımlansa da günümüzde tam anlamıyla tanımlamakta zorluk çekilen kavramlardandır. Televizyon, radyo, gazete, dergi gibi görsel araçların dışında bugün etkileşimi de ön plana çıkaran internet medyası da medya tanımının içinde kendine yer bulabilir (Kocadaş 2005: 5). İletişim teknolojilerindeki gelişmeler medyanın tanımını ve sınırlarını sürekli değiştirmektedir. Medya işlevsel açıdan yalnızca bir iletişim aracı olarak kalmaz. Bunun yanı sıra çok önemli bir eğitim aracıdır da. Özellikle de geniş halk kitlelerinin eğitimi açısından çok önemli hizmetler yerine getirebilir. Bir başka anlatımla medya, çok etkin bir sosyalizasyon (toplumsallaştırma) aracıdır (Arslan, 2005: 6). Medya bireyin zaman ve mekan sınırlılıklarını büyük oranda ortadan kaldıracak bir vazife üstlenmektedir. Eğitimde medyanın kullanılması da öğrenme etkinliklerinin birey üzerindeki etkisini arttırabilir. Bireyin kültürel gelişimi için de medya teknolojileriyle etkileşim içinde bulunması, duygusal yaşantılar ve sanatsal yetenekler geliştirmesinde yeri olabileceği düşüncesini desteklemektedir (Aksoy, 2005: 66). Sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanlarından olan " kültür - miras " öğrenme alanına ait içeriklerin medya araçlarıyla aktarımı bireylerin istedik davranışları sergilemesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bilgiye ulaşmanın daha kolay olması, zaman ve mekandan bağımsızlık, bilginin somutlaştırılması, motivasyonu arttırma gibi durumlar düşünüldüğünde medya araçlarının etkisi anlaşılabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinde sosyal bilgiler eğitiminde kültür ve miras öğrenme alanına yönelik içeriğin aktarımında medyanın rolü ölçmek, değerlendirmek ve bu değerlendirme neticesinde önerilere yer vermektir. Medyanın kültür ve miras öğrenme alanına ait içeriğin aktarılmasında nasıl bir rolü olduğu, içeriklerin yeterli ve amaca uygun olup olmadığı, hangi medya araçlarının daha etkili olduğu sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde çalışma grubu üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- ✓ Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak kültür ve miras öğrenme alanına bağlı içeriğin aktarımında medyanın etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
- ✓ Sizce medyanın kültür ve miras öğrenme alanına yönelik hangi tür etkinlikleri düzenlemesi gerekir?
- ✓ Kültür ve Miras Öğrenme alanına yönelik içeriğin medya aracılığı ile aktarılması öğrencide farkındalık yaratır mı, neden?
- ✓ Kültür ve miras öğrenme alanına yönelik içeriğin aktarımında medyaya dayalı öğrenmenin öğrenme ortamında yansımaları nelerdir?

2.Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kültür - miras öğrenme alanına ait içeriğin aktarılmasında medyanın rolüne yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar, kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 302). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise, görüşme soruları önceden belirlenmiş görüşme durumlarını kapsamaktadır (Balcı, 2004; akt. Bulut ve Koçoğlu, 2012: 245)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezindeki çeşitli ortaokullarda görev yapan 50 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılarının çalışma grubuna ulaşmaları daha kolay olması ve araştırma verilerinin daha güvenilir bir şekilde elde edilmesinden dolayı Malatya seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın teorik kısmı tamamlandıktan sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kültür ve miras öğrenme alanına ait içeriğin aktarılmasında medyanın rolüne yönelik görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken soruların, kolay anlaşılır olmasına ve yönlendirmelerden kaçınmaya çalışılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşülmüş ve verdikleri yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Buna göre, ilk önce araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal boyutundan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. İkinci aşamada, hangi verinin hangi tema altında düzenleneceği belirlenmiştir. Son aşamada ise veriler, frekans ve yüzde değerleri şeklinde sunulmuştur.

3.Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorulara vermiş olduğu yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılara, frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

3.1. Kültür ve Miras Öğrenme Alanıyla İlgili İçeriğin Aktarımında Medyanın Etkisi Durumu

Araştırma kapsamındaki "Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak kültür ve miras öğrenme alanına bağlı içeriğin aktarımında medyanın etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubu Üyelerinin Kültür ve Miras Öğrenme Alanına ilişkin içeriğin Aktarımında

1.TEMA: Kültür ve miras öğrenme alanı ile medya ilişkisi			
Alt Temalar		f	%
Evet	G.1. Görselleştirme	13	26
	G.2. İşlevsellik	5	10
	G.3. Öğrenmenin pekiştirilmesi	9	18
	G.4. Etkili öğrenme	20	40
Hayır	G.5. Kültürel aktarım	8	16
Toplam		50	100

Medyanın Rolüne İlişkin Algıları

Tablo 1’de çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun (%84) medyanın kültür ve miras öğrenme alanına yönelik içeriğin aktarımında etkili olduğunu ifade ettikleri bunu da farklı alt temalarla gerekçelendirdikleri gözlemlenmektedir. En dikkat çekici alt temanın etkili öğrenme (f, 20; %40) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

“Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak öncelikle şunu belirtmek isterim; medya günümüzde sosyal bilgiler dersi için ne yazık ki değer ve beceri öğrenmede etkili bir araç. Bu olumlu değer ve beceri olduğu gibi olumsuzda olabilir. Kültür ve miras öğrenme alanına yönelik olarak da öğrencinin öğrenmesinde medyanın rolü kesinlikle vardır. Çünkü son yıllara özellikle çekilen eğitsel ve kültürel belgeseller çocukların konuyu daha öğrenmesini sağlamaktadır.” (G.4)

3.2. Kültür ve Miras Öğrenme Alanına Yönelik Medyanın Etkinlik Durumu

Araştırma verilerin elde edilmesinde etkin bir role sahip olan çalışma grubu üyelerine yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Medyanın kültür ve miras öğrenme alanına yönelik hangi tür etkinlikleri sizce düzenlemesi gerekir?” şeklindeki soruya birbirinde farklı yanıtlar verdikleri gözlemlenmiştir. Çalışma grubu üyelerinin verdiği yanıtlar tablo 2’de içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubu Üyelerinin Kültür ve Miras Öğrenme Alanına İlişkin Medyanın Yapacağı Etkinliklere İlişkin Algıları

2.TEMA: Medyanın Kültür ve Miras Öğrenme Alanına Yönelik Etkinlikleri			
Alt Temalar		f	%
G.1.	Belgeseller ve Filmler	17	34
G.2.	Bilgi Yarışmaları	5	10
G.3.	Tanıtıcı Reklamlar	8	16
G.4.	Dijital Uygulamalar	13	26
G.5.	Afiş ve Posterler	7	14
Toplam		50	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubu üyeleri medyanın kültür ve mirasın öğrencilere aktarılmasında birbirinden farklı birçok etkinlik düzenleyebileceğini ifade ettiklerini söyleyebiliriz. Çalışma grubu üyelerinin böyle düşünmesi ülkemizde eğitimde görme duyusunun önemini açıklama bakımından önemli bir bulgu teşkil etmektedir. Çalışma grubu üyelerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bu soruya ilişkin örnek cevaplar aşağıda verilmiştir.

“Bana göre medyanın rolü kültürel değerlerin aktarımında oldukça fazladır. Medya araçlarından daha çok televizyon izleyicisi kitlesi fazla olan ülkemizde bu değerlere ilişkin içeriksel aktarımlar izleyicinin dikkatini çekebilecek belgeseller ve filmler aracılığıyla olabilir.” (G.1)

3.3. Kültür ve Miras Öğrenme Alanına Yönelik İçeriğin Medya İle Aktarılmasının Öğrencide Farkındalık Yaratma Durumu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Kültür ve Miras Öğrenme alanına yönelik içeriğin medya aracılığı ile aktarılması öğrencide farkındalık yaratır mı, neden?”

şeklindeki soruya çalışma grubunun verdiği yanıtlar içerik ve betimsel analize tabi tutularak tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Grubu Üyelerinin Medyanın Öğrenci Üzerinde Kültür ve Miras Öğrenme alanına İlişkin Farkındalık Yaratma Sürecine İlişkin Algıları

3.TEMA: Kültür ve miras öğrenme alanına ilişkin medyanın farkındalık etkisi		f	%
Alt Temalar			
Evet	G.1. Görselleştirme	13	26
	G.2. Kalıcı öğrenme	9	18
	G.3. Kısa sürede bilgi edinme	8	16
	G.4. Koruma ve değer verme	20	40
Hayır	G.5. Eğitici yönünü ön plana çıkaramama	5	10
Toplam		50	100

Tablo 3'te çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun (%90) medyanın kültür ve miras öğrenme alanına yönelik içeriğin aktarımında öğrencide kazanım ve değer açısından farkındalık oluşturduğunu ifade ettikleri gözlemlenmektedir. En dikkat çekici alt temanın koruma ve değer verme (f, 20; %40) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

"Medya araçlarından sosyal bilgiler dersinde bilinçli yararlanıldığı zaman ben öğrenci üzerinde farkındalık oluşturacağı kanısındayım. Bu gün Türkiye'de yapılan programlar, diziler dikkate alındığında tarih ve kültür kokan programların sayısında artışın olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumda tabiri caizse etkiye tepki olarak açıklanır. Halk da oluşan farkındalığa medyanın dönütü olduğunu düşünüyorum."(G.1)

3.4. Kültür ve Miras Öğrenme Alanına Yönelik İçeriğin Medya İle Aktarılmasının Öğrenme Ortamına Yansımaları Durumu

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan son soruya çalışma grubu üyelerinin verdiği yanıtların 5 alt tema altında bir araya getirildiği tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4: Çalışma Grubu Üyelerinin Medya ile Öğrenmenin Öğrenme Ortamına Yansımalarına İlişkin Algıları

4.TEMA: Medyanın Öğrenme Ortamına Yansımaları		f	%
Alt Temalar			
	G.1. Kalıcı öğrenme	17	34
	G.2. Tekrar etme	5	10
	G.3. Doğruluğunu kanıtlama	8	16
	G.4. Aktif katılım	13	26
	G.5. Güdülenme	7	14
Toplam		50	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi çalışma grubu üyeleri medya ile edinilen öğrenmelerin öğrenme ortamına yansımaları farklı ve olumlu olduğunu söyleyebiliriz.. Çalışma grubu üyelerinin böyle düşünmesi eğitim öğretimde medyanın olumlu etkisini ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Çalışma grubu üyelerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bu soruya ilişkin örnek cevaplar aşağıda verilmiştir.

"Medya ile kültür ve miras öğrenme alanına yönelik içeriği öğrenen öğrenme sürecinde daha istekli ve dikkatli bir şekilde dinleyen konumundadır. Çünkü konuya ilişkin medyadan öğrendikleri derse hazır bir şekilde gelmesine katkı sağlayacaktır." (G.5, G.4)

4. Sonuç ve Öneriler

İletişim teknolojilerinin her geçen gün geliştiği dünyamızda kişilerin ve eğitim kurumlarının medyayı kullanması ile bireylerin bilgiye ve tecrübelerine ulaşması kolaylaşmaktadır. Bu da bu imkanları kullanan kişilerin öncelikle kendi kültürünü sonrasında ise evrensel kültürü tanımasını kolaylaştıracaktır. Aksoy'un (2005) çalışmasında ifade ettiği bireyin kültürel gelişimi için medya teknolojileriyle etkileşim içinde bulunması, duygusal yaşantılar ve sanatsal yetenekler geliştirmesinde

yeri olabileceği düşüncesi de bu durumu desteklemektedir. Kültür ve miras öğrenme alanına ait içeriğe medya araçlarında yeterince yer verilmediği, verilenlerin de yaş gruplarına uygun olmadığı söylenebilir. Kocadaş (2004) yaptığı çalışmada ülkemizdeki kitle iletişim araçlarını göz önünde bulundurduğumuzda, programların çoğunun filmler, reklamlar, eğlence programları, dizi filmler, haberler, paparazi ve Televole programları vb. gibi konuları içeren yayınlardan oluştuğunu belirtmektedir. Bu programlar arasında kültürümüz ile ilgili programların yok denecek kadar az olduğu da bilinen bir gerçektir. Ancak son yıllarda özellikle fatih projesiyle birlikte interaktif sınıflarda verilen eğitim medyayı öğrenme öğretme sürecinde etkin hale getirdiği söylenebilir. Şöyle ki, yapılan bu çalışmada da çalışma grubu üyelerinin medyanın bu öğrenme alanına yönelik olarak kullanılmasının öğrenci açısından farkındalık yaratıp, kalıcı, etkili ve tekrara dayalı öğrenmeleri sağlayarak bireyin algılama sürecine olumlu katkı yaptığını ifade etmişlerdir. Çalışma grubu üyelerinin görüşleri doğrultusundan hareketle şu önerilere dikkat edilebilir;

- ❖ Medya içerikleri hazırlanırken kültür miras öğrenme alanına ait kazanımlar da dikkate alınmalıdır.
- ❖ Kültürel mirasın korunması ve yaşatılması için medyada kültür ve kültürel kavramlara geniş yer verilmelidir.
- ❖ Öğrenciler ulusal ve uluslararası kültürel etkinliklerden medya yolu ile haberdar edilmelidir.
- ❖ Milli Eğitim Bakanlığı'nın oluşturacağı bir sosyal ağ ile öğrenciler kültür-miras öğrenme alanına ilişkin gelişmelerden haberdar edilmelidir.
- ❖ Ailelere kültürel konular hakkında bilgi verilmesi öğrenci ilgisini ve başarısını dolaylı yollardan etkileyebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, H.H.(2005). "Medya Ve Bilgisayar Teknolojisinin Eğitimde Kullanımının Etkileri Üzerine Eleştirel Görüşler: Orwell Ve Huxley'in Gelecek Tasarımları Çerçevesinde Bir Değerlendirme" *Bilim, Eğitim, Toplum Dergisi*, 3(11).
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arslan, A.(2005). "Medyanın Birey, Toplum Ve Kültür Üzerine Etkileri" *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö. ve Göz, N.G.(2013). "2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yeni Anlayışlar: 1998 Öğretim Programından Farklılıkları Açısından Bir İnceleme" *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24-049.
- Keçe, M. ve Merey, Z.(2011). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Sosyal Bilimler Disiplinlerine ve Disiplinler arası Anlayışa Uygunluğunun Belirlenmesi" *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1),110-139.
- Kocadaş, A.(2005).Kültür ve medya, *Bilig dergisi*, 34, 1-13.
- Koçoğlu, E.(2014). "Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Kültürel Yaşam Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Algıları", *Mediterranean Journal Of Humanities*, IV/2,191-205.
- Oğuz, E.S.(2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Öztürk, C.(2012). "Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış " *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem yayınları.
- Sever, R.(2015). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul: Nobel yayınları.
- Uçar, M.(2014). "İlköğretim Düzeyinde Kültür Varlığı ve Koruma Konularındaki Eğitiminin Etkinliği ve Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitime Katkısının Değerlendirilmesi", *Megaron*, 9(2):85-102.
- Ünlüer, G. ve Yaşar, Ş.(2012). "Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri" *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 43-57.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDE BİREYİN TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNİN ANALİZİ

Erol KOÇOĞLU¹ - Mesut AYDIN² - Fatoş GÜVEN³

Özet

Sosyal bilgiler dersi içerisinde birbirinden farklı disiplinleri barındıran bir çalışma alanı olmasından dolayı yönelik olduğu hedef kitleye birçok bilgi, beceri ve değer aktarımının merkezi olabilmektedir. Şöyle ki, toplumun oluşum sürecini ele alan, toplumsal yaşamın ilkelerini açıklayan, toplumsallaşmanın gerekliliklerini ifade eden sosyoloji disiplinine yönelik bu kapsamlı içeriği de sosyal bilgiler çalışma alanının içerisinde yer alan çeşitli kademelerde ki kazanımlarda görebilmekteyiz. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinde bireyin toplumsallaşma sürecinin analiz edilmesidir. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formuyla elde edilen öğretmen görüşleri, içerik ve betimsel analiz teknikleri uygulanarak temalaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Toplumsallaşma, Birey, Öğretmen.

INDIVIDUAL ANALYSIS OF PERSPECTIVE OF SOCIAL STUDIES TEACHERS SOCIALISATION

Abstract

In social studies it is due to a work area for hosting many different disciplines from each target audience knowledge, skills and values to become the center of the transfer. That is to say, the community dealt with the formation process, explaining the principles of social life, this comprehensive content also for the sociology expressing their socialization requirements, we can see the benefits of in one of the various stages in the social sciences workspace. The aim of this study used qualitative research methods to analyze the individual's socialization process from the perspective of the social studies teacher. In the study of teachers' opinions obtained by interview form prepared by the researchers, it was temalaştırıl applying content analysis techniques and descriptive.

Keywords: Social Information, Socialization, Individual Teachers.

¹ İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

² İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

³ Öğrenci, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1.Giriş

İnsanların bir topluluk içinde varlığını sürdürmesi ve bir arada yaşaması, birbirleriyle etkileşim kurmasını ve ortak değerlerin oluşmasını sağladığını ve bu ortak değerlerin zamanla yaşam tarzı haline gelerek kültürü oluşturduğunu söyleyebiliriz. Toplum varlığını koruyabilmek için oluşturduğu bu kültürü kuşaktan kuşağa aktarmak zorunda kalmış, bu da bireylerin, toplumun kabul ettiği usullere uymasıyla gerçekleşmiştir(Coştu, 2009, s.117-118). Toplumsallaşma kavramı işte bu süreçte ortaya çıkmıştır. Toplumsallaşma, sözlükte bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Eren,1988). Elkin'e göre (1995) toplumsallaşma, kişinin içinde bulunduğu küme ya da toplumun kurallarını öğrenme süreci olarak tanımlanırken, Erkal'a göre(2006) ise, bir sosyal olgu olarak ferdin doğuştan itibaren toplumun üyeliğini kazanmasında belli aşamalardan geçerek kendinden beklenen uygun rol ve ilgili normlardan haberdar olması şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir tanıma göre toplumsallaşma, bir öğrenme süreci olarak yaşadığı toplumun istediği şekilde bir toplum üyesi haline gelmesi için toplumun sosyo-kültürel değerlerini, çocuğa aktarması sürecidir(Sayın,1999,167). Bu kültürel öğelerin kazanılması sırasında, bireysel kişilik oluşur ve şekillenir. Buna göre, toplumsallaşma kavramının iki önemli boyutu vardır: toplumsal devamlılık ve bireysel gelişim(Gecas, 2000'den akt.: Coştu, 2009). Bu tanımlardan yola çıkarak toplumsallaşma kavramını en kısa şekilde; bireyin içinde bulunduğu toplumun bireylerini ve kültürünü kabulleniş sürecinde şahsiyet oluşturması olarak ifade edebiliriz.

Birey, toplumsal yaşama katılmak için gerekli amaç, beceri ve davranış kalıplarını bu süreçte edinir. Yani toplumsal niteliklerini, toplumsallaşarak kazanır (Kaplan ve Çetinkaya,2014: 122). Aslında çocuk açısından bakıldığında toplumsallaşma bir öğrenme ve öğretme sürecidir. Bu süreçte çocuk; aile, okul, toplumsal çevre ve kitle iletişim araçları aracılığı ile toplumun kendisinden beklediği rol ve beklentileri öğrenir (Tuna,2008: 36).

Toplumsallaşma sürecinde ilk basamağı aile ve akrabalar oluşturur. Çocuk ilk olarak aile içinde iyi-kötü, doğru-yanlış ayrımını yapar ve değer eğitimi süreci başlamış olur. Toplumsallaşma sürecinde etkili olan bir diğer faktör kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçları bireylerin farkındalık düzeyini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Özellikle günümüzde kullanımı yaygınlaşan internet ve sosyal ağlar; TV, radyo ve gazete gibi kitle iletişim araçlarının bile önüne geçmiştir. Toplumsallaşma sürecinde etkili olan faktörlerden en önemlisi belki de eğitimidir. Cihan'a göre (2014) eğitim, yalnızca akılcı bilginin ve teknik becerinin geliştirildiği bir alan değil, aynı zamanda kültürel değerlerin, ahlaki tutum ve davranışların aktarıldığı bir araç olarak da karşımıza çıkmaktadır. Tüm toplumlar eğitim yoluyla hem ülkesi hem de dünya için mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak yeni değerler üretebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen vatandaş yetiştirmeyi hedeflemektedir (Cüro, 2011: 101). Bu nedenle, resmi bir öğrenme kurumu olan okulun amacı, çocukların bilgi ve kültürlerini arttırmak, onları sosyal sistemin sürekliliğini sağlayan bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktır.(Öztürk, 2004: 242) Kısacası okul, kasıtlı olarak, bireyi bulunduğu toplumun bir üyesi haline getirebilmekte ve toplumsallaşma sürecini hızlandırabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, insanın büyük oranda şekillendiği ilköğretim kademesinde, değer eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesi, çocuğun ileriki yaşamı için dengeli bir kişilik oluşturması bakımından önemlidir. Bu nedenle de özellikle ilköğretim çağından başlayıp belirli değerleri bireylere kazandırmak eğitim sistemimizin en önemli görevleri arasında yer alır (Aladağ, 2012: 126). Değer eğitiminin örgün ve örtük programa işlenmesiyle, okulun kültürleme işlevi yerine gelmekte ve dolayısıyla toplumsallaşma sürecinde başarılı bireyler yetiştirilebilmektedir (Bağcı, 2007: 41). Bu bakımdan toplumun sorumlu bir üyesi olan çocukların toplumsallaşmaları ve toplum içinde demokratik değerlere bağlı bir yaşam sürmeleri için Sosyal Bilgiler öğretim programı oldukça önemli bir yere sahiptir (Bağcı, 2007: 41). Ulusoy (2009)'a göre sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin geçmişini öğrenmeleri, kendi kültürlerini, başka kültürleri tanımaları ve geçmişi, gelenek, görenek ve adetleriyle kıvanç duyması bakımından oldukça önemlidir.

Sosyal bilgiler dersi çalışma alanının öğretim programı müfredatında genel amacı: *"Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemi kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti*

vatandaşlarını yetiştirmektedir” şeklinde belirtilmektedir” (MEB, 2005). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi içinde kazandırılması gereken değerler; sosyal bilgilerin toplumsallaşmaya olan etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü değerler aynı zamanda sosyal dayanışma oluşturmak suretiyle toplumda uyulması gereken ortak davranış kalıplarını belirlerler (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009:107).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bireyin toplumsallaşmasına yönelik algılarını ölçmek, değerlendirmek ve bu değerlendirme neticesinde önerilere yer vermektir. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmış ve çalışma grubu üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- ✓ Toplumsallaşma deyince ne anlıyorsunuz?
- ✓ Bireyin toplumsallaşma sürecinde etkili olan faktörler sizce nelerdir?
- ✓ Sosyal Bilgiler dersinin bireyin toplumsallaşma sürecine etkisi nedir?
- ✓ Toplumsallaşma sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştiren bireyin eğitsel yönden en önemli kazanımları sizce nelerdir?
- ✓ Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, çocuğun toplumsallaşmasında eğitim kurumlarının ya da aldıkları eğitimin bir rolü olduğunu düşünüyor musunuz, niçin?

2.Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bireyin toplumsallaşmasına yönelik algılarını ölçmeye yönelik olan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar, kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 302). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise, görüşme soruları önceden belirlenmiş görüşme durumlarını kapsamaktadır (Balci, 2004’den akt.: Koçoğlu, 2014)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 50 sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacıların araştırmada ki çalışma grubu üyelerine birebir ulaşma kolaylıklarından dolayı Malatya çalışma alanı olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın teorik kısmı tamamlandıktan sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bireyin toplumsallaşma sürecine ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken soruların, kolay anlaşılır olmasına ve yönlendirmelerden kaçınmaya çalışılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüş ve verdiği yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır.

Veri Çözümleme

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik ve betimsel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Buna göre, ilkönce araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal boyutundan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. İkinci aşamada, hangi verinin hangi tema altında düzenleneceği belirlenmiştir. Son aşamada ise veriler, frekans ve yüzde değerleri şeklinde sunulmuştur.

3.Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorulara vermiş olduğu yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılara, frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

3.1.Toplumsallaşma Kavramının Çağrışımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerine “Toplumsallaşma deyince ne anlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubu Üyelerinin Toplumsallaşma Kavramının Çağrışımına İlişkin Algıları

1.TEMA: Toplumsallaşma Kavramının Çağrışımları			
Alt Temalar		f	%
G.1.	Uyum	20	40
G.2.	Norm ve Değerlere Bağlılık	11	22
G.3.	Aktif Katılım	10	20
G.4.	Biz Bilinci	6	12
G.5.	Sorumluluk	3	6
Toplam		50	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmenleri toplumsallaşma denilince kendilerinde, uyum (f, 20; % 40), norm ve değerlere bağlılık (f,11; % 22) ve aktif katılım (f,10; %20) kavramlarının daha fazla çağrışım yaptığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Toplumsallaşmanın kendilerinde yapmış olduğu çağrışımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir.

“İnsan doğası gereği tek başına yaşayamaz. Bir topluluğa bağlı ve ait olmak ister, aidiyet de ancak içinde bulunduğu topluma uyum ile sağlanabilir. Bu uyum toplumsallaşma kavramını ifade eder.”
(G.1)

3.2.Toplumsallaşma Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırma verilerin elde edilmesinde etkin bir role sahip olan çalışma grubu üyelerine yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Toplumsallaşma sürecini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışma Grubu Üyelerinin Toplumsallaşma Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Algıları

2.TEMA: Toplumsallaşma Sürecini Etkileyen Faktörler			
Alt Temalar		f	%
G.1.	Çevre	17	34
G.2.	Eğitim	14	28
G.3.	Kitle İletişim Araçları	9	18
G.4.	Aile	6	12
G.5.	Ekonomik Özellikler	4	8
Toplam		50	100

Tablo 2 de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin %34 ü çevrenin toplumsallaşma üzerinde etkili olduğu görüşünü öne sürmüşlerdir. Çalışma grubu üyelerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bu soruya ilişkin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir.

“Bence toplumsallaşma süreci ailede başlar. Çünkü toplumsal değer ve yargılar ilk olarak aile tarafından bireye aktarılır ve çocuk rol ve sorumluluklarını ilk kez aile içinde öğrenir.”(G.4)

3.3.Bireyin Toplumsallaşma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinin Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bireyin toplumsallaşma sürecine Sosyal Bilgiler dersinin etkisi nedir?” şeklindeki üçüncü soruya çalışma grubunun verdiği yanıtlar analize tabi tutularak tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Grubu Üyelerinin, Sosyal Bilgiler Dersinin Bireyin Toplumsallaşma Sürecindeki Etkisine İlişkin Algıları

3.TEMA: Bireyin Toplumsallaşma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinin Etkisi			
Alt Temalar		f	%
G.1.	Etkili Vatandaş Yetiştirme	18	36
G.2.	Değer Eğitimi	16	32
G.3.	Kültür Aktarımı	10	20
G.4.	Millet Bilincini Oluşturma	6	12
Toplam		50	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi çalışma grubu üyelerinin bu soruya verdikleri yanıtlar farklılık arz etmektedir. Öğretmenler (f,18; %36) Sosyal Bilgiler dersinin toplumsallaşma kapsamında etkili

vatandaş yetiştirmeye etkisi olduğunu ifade etmiştir. Çalışma grubu üyelerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bu soruya ilişkin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir.

“Sosyal bilgiler dersinin ana amacı zaten etkili ve duyarlı bir vatandaş yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler eğitimi sayesinde birey hak ve sorumluluklarının farkına varır. Aynı zamanda toplumca kabul görmüş değerleri öğrenir.” (G.1,G.2)

3.4.Toplumsallaşma Sürecini Tamamlayan Bir Bireyin Eğitsel Açından Artılarına İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan dördüncü soruya çalışma grubu üyelerinin verdiği yanıtların 4 alt tema altında bir araya getirildiği tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4: Çalışma Grubu Üyelerinin, Toplumsallaşma Sürecini Tamamlayan Bireyin Eğitsel Yönden Artılarına İlişkin Algıları

4.TEMA: Toplumsallaşma Sürecini Tamamlayan Bir Bireyin Eğitsel Yönden Artıları		f	%
Alt Temalar			
G.1.	Aktif Katılım	20	40
G.2.	Etkili İletişim	15	30
G.3.	Akran Danışmanlığı	10	20
G.4.	Rol Model Olma	5	10
Toplam		50	100

Tablo 4 te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenleri toplumsallaşma sürecini tamamlayan bireyin ders içinde daha aktif (f,20; %40) olacağını öne sürmüştür. %30 u ise etkili iletişim becerisine sahip olacağını ifade etmiştir. Toplumsallaşma sürecini başarıyla tamamlamış olan bireyin eğitsel yönden artıları nelerdir sorusuna verilen yanıtlardan bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Sosyal bir birey etkileyciliği yüksektir. Okulda ve sosyal hayatında arkadaşları tarafından örnek alınır ve lider konumunda bulunur.”(G.4)

3.5.Eğitim Kurumlarının Bireyin Sosyalleşmesindeki Katkılarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerine “Eğitim kurumlarının bireyin sosyalleşmesine katkıları nelerdir? sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Çalışma Grubu Üyelerinin, Eğitim Kurumlarının Bireyin Toplumsallaşmasındaki Katkısına İlişkin Algıları

5.TEMA: Eğitim Kurumlarının Bireyin Toplumsallaşmasına Katkıları		f	%
Alt Temalar			
G.1.	Kültürleme	15	30
G.2.	Aktif Katılım	13	26
G.3.	İşbirlikli Öğrenme	12	24
G.4.	Farkındalık	6	12
G.5.	Akran Eğitimi	4	8
Toplam		50	100

Tablo 5 te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu okulların kültürleme (f,15; %30) işleviyle toplumsallaşma sürecine etki ettiğini belirtmiştir. Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

“Toplumsallaşma adına okulun ilk görevi var olan toplumsal norm ve değerleri bireylere benimsetmek ve bu normların devamlılığını sağlamaktır.”(G.1)

4.Sonuç ve Öneriler

Birey, eğitimi süresince içinde bulunduğu toplumun kültür değerlerini alır ve benimser, okul bu şekilde kültürleme işlevini yerine getirir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen , Türk Milli Eğitimin amacı; *“Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir.”* Milli Eğitim Temel Kanun’unda yer alan genel amaçlarında ifade edilen özellikler ve değerlerin Sosyal Bilgiler

dersinin özünü ifade ettiği görülmektedir (Sözer, 1998, 22). Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersi, toplumun bireyden beklediği rol ve davranışları öğrenmesi ve bireyin sosyalleşmesi açısından mühim bir öneme sahiptir. Bağcı'nın (2007) çalışmasında ifade ettiği, toplumun sorumlu bir üyesi olan çocukların toplumsallaşmaları ve toplum içinde demokratik değerlere bağlı bir yaşam sürmeleri için Sosyal Bilgiler öğretim programının oldukça önemli bir yere sahip olduğu, düşüncesi de bu durumu destekler niteliktedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır;

- ❖ Bireyin toplumsallaşma sürecini başarıyla tamamlayabilmesi için sadece ders programları değil, aynı zamanda örtük program üzerinde de incelemeler yapılmalıdır.
- ❖ Toplumsallaşma sürecinde etkili olan, kitle iletişim araçlarından eğitim ve öğretim faaliyetlerinde daha fazla yararlanılmalıdır.
- ❖ Sosyal bilgiler dersi çalışma alanını oluşturan disiplinler ile ilgili çalışmalar yapılarak bu disiplinlerin toplumsallaşma sürecine katkısı açıklanabilir.
- ❖ Sosyal bilgiler dersi kazanımları belirlenirken değer eğitimi ön plana çıkararak öğrenme etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmelidir.
- ❖ Sosyal bilgiler dersi programı hazırlanırken kolektif ve milli bilinç oluşturmaya özen gösterilerek farkındalık sahibi bireyler yetiştirilebilir. Bu şekilde kamu düzeni sağlanabilir.
- ❖ Eğitimin toplumsallaşma üzerindeki etkisi yadsınamaz olduğundan başka çalışmalarda da eğitim ve toplumsallaşma konusu ilişkilendirilmeli ve bu konuda araştırmacılara destek olunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aladağ,S.(2012).*İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi*, TSA , 1, (16)123-146.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arık, İ.A. (1992). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları. Yay.
- Bağcı, İ.(2007). J. J. Rousseau, Emile ve Çocuğun Sosyal Eğitimi. *Eğitim Klasikleri İncelemeleri* (Edt. Bahri Ata ve İkrâm Bağcı), 31–41. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Cihan, N.(2014).Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2, 429-436
- Coştu,Y.(2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX (2009), sayı: 3,117-140
- Cüro,E. ve Gömlüksiz, M.N.(2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, Cilt:8 Sayı:1,95-134
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve Toplum*.(Çev.Nazife Güngör),Gündoğan Yayınları,Ankara
- Eren, H.vd. (1988).*Türkçe Sözlük*. Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara
- Erkal, M.(2006).*Sosyoloji (Toplumbilimi)*.13. Basım, Der Yayınları, İstanbul
- Gecas, V.(2000). "Socialization". *Encyclopedia of Sociology*. Rhonda J. V. Montgomery, Vol: 1, Macmillan Reference, Newyork
- Kaplan, Y. ve Çetinkaya, G.(2014). Spor Yoluyla Toplumsallaşma-Yeniden Toplumsallaşma Süreci. *International Journal of Science Culture and Sport*, 120-125
- Koçoğlu, E.(2014). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Kültürel Yaşam Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Mediterranean Journal of Humanities*, IV/2,191-205
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4–5 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara
- Öztürk, S.(2004) "Siyasal Toplumsallaşma Ve Çocuk: Ankara'da İlköğretim Çağı Öğrencileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma". *Bilim ve Aklın Aydınlanışında Eğitim*, Yıl 5, Özel Sayı 57, MEB Yayınları, Ankara.
- Sayın, Ö.(1999). "Aile Ortamında Televizyonun Çocuğun Toplumsallaştırılmasındaki Tek Yönlü Belirleyiciliği". *İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu* (Eskişehir 13/15 1999), Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, s.167–183.
- Sözer, E.(1998). *Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tuna, M.(2008).*İlköğretim Çağında Çocukların Sosyalleşmesinde Popüler Kültürün Rolü*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ulusoy, K. (2009). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programında Tarih Öğretimi. (Ed: R. Turan, vd). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*,7(18). 107–120.

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Feyzullah EZER¹ - Ülkü ULUKAYA²

ÖZET

“Sosyal ve beşeri bilimleri, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanı” olan Sosyal Bilgiler ilköğretim öğrencileri için büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu ders aracılığıyla, öğrenci hem toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmekte hem de tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını öğrenebilmektedir. Öğrenciler için bu denli önemli olan bu derse yönelik tutumlarda ise, pek çok faktör etkili olmaktadır. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, derse aktif katılımı, başarılı olma güdüsü, öğretmenin öğrenciye ve öğretime karşı tutumu, öğrenme ortamının fiziksel ve sosyo-psikolojik özellikleri, ilgili öğrenme materyallerinin temini bu faktörlerden bir kaçıdır.

Araştırmanın amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Malatya ilinde öğrenim gören 250 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kullanılan veri toplama aracı ise “Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim sosyal bilgiler dersi 1-5. sınıflar öğretim programında hazırlanmış olan “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Araştırma sonunda elde edilen verilerin analizinde ise SPSS 20.00 paket programı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Tutum, Sosyal bilgiler, Vatandaşlık

5TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TO SOCIAL SCIENCES

ABSTRACT

Social Sciences , which is a field of study integrating social and humanistic sciences to develop citizenship sufficiency, have a crucial importance for students. By this course, the student can realise his/her community existence and can learn history, geography, sosyology, antropology, citizenship matters, politics, psychology and law. A few contributing causes may effect students attitudes to this crucial course. Teacher's manner to students and course, the readines level of students, existence of needed materials are some of them.

The aim of the researh is to clarify the 5th grades attitudes to Social Sciences. The sample of the research consists of 250 5th grade students in Malatya during the 2015-2016 education year. The used data collection tool is 'The Attitude Scale To Social Sciences For Primary School Students' which is prepared by Ministry of National Education Social Sciences 1-5th grades curriculum. For analysis of data, SPSS 20.00 packaged software has been used.

Key Words: Elementary School, Attitude, Social Sciences, Citizenship

¹ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, fezer@firat.edu.tr

² Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ulukaya_44@outlook.com

1. GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersi geleceğin yetişkinleri olan çocukların toplum sorunlarına karşı duyarlı olmalarını sağlayan, iyi bir vatandaş olmaları için gerekli becerileri kazanmalarına olanak veren en temel derslerden biridir. Sosyal Bilgilerin sosyal bilimlerin içinde yer alan farklı disiplinlerden oluşması ve Sosyal Bilgiler alanı öğretimine dair oluşan yaklaşımlar birçok Sosyal Bilgiler tanımının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s. 5). Burada farklı Sosyal Bilgiler tanımlarından bazılarına yer verilmiştir. “Sosyal Bilgiler kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılmasıdır” (Öztürk, 2012, s. 3). Bir diğer tanımda ise; “Sosyal Bilgiler ilköğretim okullarında iyi ve sorumluluğunu bilen vatandaş yetiştirmek amacı ile sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş, bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı çalışma alanıdır” (Sever, 2015, s. 4). Diğer bir tanımda ise; “Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir” (Sönmez, 1998, s. 4). YÖK-Dünya Bankasının tanımına göre ise; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgisi, Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını kaynaştırarak oluşturup ve ömür boyu vatandaşlık becerilerinin uygulanmasını öngören bir eğitim programıdır (YÖK- Dünya Bankası, 1996, s. 18).

Sosyal Bilgiler kavramı en geniş şekliyle MEB tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında inceleyen; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2008).

Tutum kavramı ise; fikir, durum, soyut bir düşünce ya da bir konuya yöneliş, öğrenilmiş ve tutarlı tepki gösterme eğilimidir (Demir, 2010, s. 42). Bloom yaptığı tanıma göre ise; öğrencilerin derse karşı olumlu veya olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevip sevmeme ve buna bağlı olarak ders çalışıp çalışmama gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri içerir (Bloom, 1995). Öğrencilerin derse karşı tutumlarının oluşmasında ve şekillenmesinde ise çeşitli faktörler etkilidir. Araştırmacıların yaptıkları çalışmalara göre bu etkenler, öğrenci, öğretmen ve çevre veya öğrenme ortamı ile ilgili değişkenler olmak üzere üç grupta toplanabilir (Yılmaz ve Şeker, 2014, s. 36). Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, derse aktif katılımı, başarılı olma güdüsü, öğretmenin öğrenciye ve öğretime karşı tutumu, öğrenme ortamının fiziksel ve sosyo-psikolojik özellikleri, ilgili öğrenme materyallerinin temini tutumları etkileyen en önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında da bu faktörler etkili olabilmektedir.

Öğretim programları geliştirilirken benimsenen yapılandırmacı anlayışa göre, bilgi pasif olarak alınmaz, öğrenciler tarafından aktif olarak yapılandırılır (Dilaver ve Tay, 2011, s. 100). Bu anlayış doğrultusunda öğrenmenin merkezinde öğrenci olmalı, öğrenci konulara ilişkin görüş ve düşüncelerini sınıfta rahatça paylaşabilmelidir ancak böyle bir ortamda öğrenci derse karşı olumlu tutum geliştirebilir. Sosyal Bilgiler dersinin de sürekli olarak değişen, ülke ve dünya sorunlarını tanımlayan, anlayan ve çözmek için üzerinde çalışan insan yetiştirme amacıyla olduğu göz önünde bulundurulursa öğrencinin bu derse aktif katılımının önemi daha iyi anlaşılabilir.

Öğretmenin öğrenciye ve öğretime karşı tutumu da öğrencin derse ilgi ve sevgini etkilemektedir. Öğrencilerin görüşlerini açıkça dile getirmesine olanak sağlayan, farklı öğrenme stratejilerini kullanarak ders boyunca öğrencinin dikkati yüksek tutabilen öğretmen, öğrencinin dersi sevmesini sağlayabilir. Öğretmenin derste farklı öğrenme stratejileri kullanması öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendilerine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermelerini ve kendilerine mal etmeleri için gerekli olan çabaları ortaya koymalarını sağlamaktadır (Tunçer ve Güven, 2007, s. 2). Öğretmenler tarafından öğrenciye kazandırılacak bu stratejiler konuların daha kolay anlaşılmasını sağladığı için, öğrencinin

kendisine güvenini artırmakta ve derse karşı öğrenci de olumlu bir tutumun oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortam, öğrencinin derse karşı tutumunu etkileyen başka bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili ders araç ve gereçlerinin yer aldığı bir sınıf ortamı öğrenciyi derse karşı güdülemekte ve derse olan ilgisini artırmaktadır.

Öztürk ve Baysal'ın (1999) İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu adlı çalışmasının sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin sürekli etkileşim halinde olduğu bir sınıf ortamının öğrencilerin derse karşı olumlu tutum sahibi olmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Yapılan çalışma da öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında ise, bir ilişki bulunamamıştır. Buna ilaveten öğrencilerin sınıf düzeylerinin, devlet okulu yahut özel okula gitme durumlarının, öğretmen ile olan ilişki derecesinin, dersin geleneksel ve ya çağdaş yöntem tekniklerle işlenmesinin öğrencinin derse karşı tutumunda etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Öztürk ve Baysal, 1999, s. 5).

Çermik'in (2006) İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları adlı yüksek lisans çalışmasından elde edilen bulgular, İlköğretim öğrencilerinin büyük ölçüde Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu tutuma sahip olduğunu göstermiştir. Fakat derse çalışma konusunda öğrencilerin kararsız kaldıkları sonucuna da ulaşılmıştır (Çermik, 2006, s. 56).

Yılmaz ve Şeker'in (2012) İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi adlı çalışması öğrencilerin önemli bir kısmının Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutuma sahip olduğunu göstermiştir. 6. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler dersini aldıkları dersler içerisinde en ilgi çekici ders bulurken 7. sınıf öğrencileri ise Sosyal Bilgiler dersini beden eğitimi dersi kadar çekici bulmuştur (Yılmaz ve Şeker, 2012, s. 46).

Aktepe, Tahiroğlu ve Sezer'in (2014) İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları adlı çalışmasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna varılmış fakat öğrencilerin önemli bir kısmının da Sosyal Bilgiler dersine sevrerek çalışmadığı ve Sosyal Bilgiler dersi sınavından korktuğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktepe, Tahiroğlu ve Sezer, 2014, s. 266).

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemektir.

2.4. Araştırmanın Amacı

Sosyal Bilgiler Programının amacı: Atatürk ilke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel, ekonomik kalkınmadaki yerini kavrayan, laik, demokratik ve çağdaş değerleri benimseyen ve koruyan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005).

Araştırma; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını ölçmek maksadıyla hazırlanmıştır.

2.5. Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler "İlköğretim okullarında iyi ve sorumluluğunu bilen vatandaş yetiştirmek amacı ile sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş, bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı çalışma alanıdır (Sever, 2015, s 4). Sosyal Bilgiler dersinin tanımında belirtilen amaçların gerçekleştirmesi noktasında, bu derse yönelik tutumlar büyük önem taşımaktadır. İlgili araştırmanın da öğrencilerin bu ders yönelik olumsuz tutumlarının belirlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeli çeşitlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karaasar, 2003).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya Battalgazi ilçesindeki ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf toplam 5620 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, ilgili evrenden ulaşılan 250 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, adlı çalışmada “Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim sosyal bilgiler dersi 1-5. sınıflar öğretim programında hazırlanmış olan “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, tüm örnekleme uygulanmadan önce 100 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı. 75 olarak hesaplanmıştır.

21 ifadeden oluşan “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” likert tipi bir ölçek olma özelliği taşımaktadır. Her maddeye verilecek cevap kodları 1,00 ile 4,00 arasında değişmektedir. Öğrenciler önce 4 maddeden oluşan kişisel soruları yanıtlamış daha sonra olumlu ve olumsuz soru köklerinden oluşan 21 maddeden kendilerine uygun olanı seçmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

İlgili araştırma için toplanan verilerin analizinde ve yorumlanmasında betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t-testi, öğrencilerin ailelerinin gelir durumları, anne ve babalarının eğitim durumları değişkeninde ise, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ait verilerinin öncelikle yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında sırayla cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi, öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ve anne-babalarının eğitim durumları değişkenine ilişkin ise ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	F	%
Kadın	93	37,2
Erkek	157	62,8
Ailenin Gelir Durumu		
0-1000 TL	58	23,1
1001-2000 TL	82	32,7
2001-3000 TL	40	15,9
3001-4000 TL	21	8,4
5000 ve üstü TL	49	19,5
Annenin Eğitim Durumu		
Okuma-Yazması Yok	10	4,0
İlköğretim Mezunu	109	43,6
Ortaöğretim Mezunu	60	24,0
Yükseköğretim Mezunu	55	22,0

Lisansüstü Eğitim	16	6,4
Babanın Eğitim Durumu		
İlköğretim Mezunu	66	26,3
Ortaöğretim Mezunu	78	31,1
Yükseköğretim Mezunu	85	33,9
Lisansüstü Eğitim	21	8,4

Tablo 2. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Tutum İfadeleri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	F	N	F	N	F	N	F
Sosyal Bilgiler benim için ilgi çekicidir.	8	3.2	15	6	110	43.8	117	46.6
Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.	148	59	70	27.9	25	10	7	2.8
Sosyal Bilgiler konularını severim.	0	0	22	8.8	103	41.0	125	49.8
Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konularını tartışmaktan zevk alırım.	31	12.4	35	13.9	88	35.1	96	38.2
Sosyal Bilgiler bütün dersler içinde en korktuğum derstir.	154	61.4	64	25.5	20	8	12	4.8
Sosyal Bilgiler dersi benim için gereksizdir.	173	68.9	55	21.9	11	4.4	11	4.4
Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersi çalışırım.	24	9.6	30	12	135	53.8	61	24.3
Sosyal Bilgiler dersi sınavında çekinirim.	116	46.2	68	27.1	49	19.5	17	6.8
Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler konularını okumaktan zevk alırım.	22	8.8	36	14.3	112	46.6	80	31.9
Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez.	128	51	51	20.3	41	16.3	30	12
Yıllarca Sosyal Bilgiler dersi okusam bıkmam.	45	17.9	70	27.9	82	32.7	51	20.3
Sosyal Bilgiler dersi beni huzursuz eder.	158	62.9	66	26.3	18	7.2	8	3.2
Diğer derslere göre Sosyal Bilgileri daha çok severim	33	13.1	65	25.9	102	40.6	50	19.9
Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur.	158	62.9	60	23.9	22	8.8	10	4
Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal Bilgiler dersine ayırmak isterim.	43	17.1	80	31.9	89	35.5	38	15.1
Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklımı karıştırır.	112	44.6	67	26.7	43	17.1	28	11.2
Sosyal Bilgiler dersinin konuları ilgi çekicidir.	19	7.6	27	10.8	83	33.1	121	48.2
Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklerim.	23	9.2	53	21.1	96	38.2	78	31.1
Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımda önemli yarar sağlayacağına inanırım.	15	6	24	9.6	71	28.3	140	55.8
Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır.	122	48.6	86	34.3	29	11.6	13	5.2
Sosyal Bilgiler öğrenmek hayatımı renklendirir.	24	9.6	28	11.2	81	32.3	117	46.6

Yukarıdaki tabloyu incelediğimizde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, büyük bir kısmının Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin %90'ını Sosyal Bilgiler dersini ilgi çekici bulmuş, %90.8'i ise, Sosyal Bilgiler konularını sevdiğini ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise; öğrencilerin %73.3'ünün Sosyal Bilgiler konularını tartışmaktan zevk aldığını, %78.1'inin boş zamanlarında Sosyal Bilgiler dersi çalıştığını, %78.9'nun Sosyal Bilgiler öğrenmenin hayatını renklendirdiği %78.5'inin Sosyal Bilgiler konularını okumaktan zevk aldığını, %53'ünün bu dersi yıllarca okusa bıkmayacağını, %71.3'ünün Sosyal Bilgiler dersinin aklını karıştırmadığını, %81.3'ünün Sosyal Bilgiler dersi konularını ilgi çekici bulduğunu, %69.3'ünün

Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklediğini, %84.1'inin Sosyal Bilgiler dersinin yaşantısında önemli yarar sağlayacağına inandığını göstermiştir.

Tablomuzdan elde ettiğimiz diğer bulgular ise; öğrencilerin yaklaşık %13'ünün Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyduğunu, %12.8'nin bütün dersler içerisinde en çok korktuğu dersin Sosyal Bilgiler olduğunu, yaklaşık %9'nun Sosyal Bilgiler dersini kendisi için gereksiz gördüğünü, %26.3'ünün Sosyal Bilgiler dersi sınavlarından çekindiğini, %28.3'ünün Sosyal Bilgiler dersinde zamanın geçmediğini, %10.4'nün Sosyal Bilgiler dersinde huzursuz olduğunu, %12.8'inin Sosyal Bilgiler dersinin kendini korkuttuğunu, %16.8'inin Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canının sıkıldığını göstermiştir. Bu durum öğrencilerin belli konularda olumsuz tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Kadın	93	48.58	7.04	.619	.191
Erkek	157	48.06	5.95		

Tablo 3'te görüldüğü üzere 250 öğrencinin 93'ü kız, 157'si erkek öğrencidir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında ilişkiyi gösteren tabloyu incelediğimizde $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p: .191 > .05$).

Tablo 4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Ailenin Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Grup arası	190.433	5	38.017	.937	.457
Grup içi	9913.183	244	40.628		
Toplam	10103.616	249			

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi sonucunda, aylık gelir ile tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p: .457 > .05$).

Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Annenin Eğitim Durumu Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Grup arası	312.613	4	78.153	1.956	.102
Grup içi	9791.003	245	39.963		
Toplam	10103.616	249			

Öğrencilerin tutum düzeyleri ile annelerinin eğitimi arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi için "ANOVA" testi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen p değeri .102 bulunmuştur. Elde edilen p değeri .05 düzeyinde anlamsızdır. Yani annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo: 6 Babalarının Eğitim Seviyesi ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Grup arası	53.099	4	13.275	.324	.862
Grup içi	10050.517	245	41.023		
Toplam	10103.616	249			

Öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi sonuçlarına bakıldığında ise; babalarının eğitim seviyesi ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p: .862 > .05$).

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut çalışma da ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla gütmektedir. Çalışma kapsamında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine “Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim sosyal bilgiler dersi 1-5. sınıflar öğretim programında hazırlanmış olan “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

Ölçeğimizden elde ettiğimiz sonuçlara göre; öğrencilerinin büyük bir kısmı Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutuma sahiptir. Öğrencilerin %90’ı Sosyal Bilgiler dersini ilgi çekici bulduğunu, %90.8’i Sosyal Bilgiler konularını sevdiğini, %73.3’ü Sosyal Bilgiler konularını tartışmaktan zevk aldığını, %78.1’i boş zamanlarında Sosyal Bilgiler dersi çalıştığını, %78.5’i Sosyal Bilgiler konularını okumaktan zevk aldığını, %53’ü bu dersi yıllarca okusa bıkmayacağını, %71.3’ü Sosyal Bilgiler dersinin aklını karıştırmadığını, %81.3’ü Sosyal Bilgiler dersi konularını ilgi çekici bulduğunu, %69.3 Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklediğini, %84.1’i Sosyal Bilgiler dersinin yaşantısında önemli yarar sağlayacağına inandığını %78.9 Sosyal Bilgiler öğrenmenin hayatını renklendirdiği ifade etmiştir. Bu olumlu düşüncelerde Sosyal Bilgilerin güncel konuları muhteva etmesinin önemli bir payı olabilir. Öğrenciler gündelik yaşamda karşılaştıkları problemlere bu derste aldıkları eğitim ile çözüm üretebilmektedir. Aynı zamanda dersin konularının geleneksel anlatım yöntemi dışında, yeni yöntem ve tekniklerle işlenmesi dersin öğrenci için zevkli geçmesini sağlayabilir böylece öğrenci derse karşı olumlu tutuma sahip olabilir.

Öğrencilerin olumlu tutuma sahip olmasında etkili olabilecek faktörlerden birisi de dersin öğretmenidir. Dersin öneminin öğrenci tarafından idrak edilmesinde, öğrencinin derse karşı güdülenmesinde ve derste elde edilen bilgilerin güncel yaşamda nasıl kullanılacağına dair öğrenciye rehberlik edilmesinde öğretmen anahtar rol oynamaktadır.

Araştırmadan elde ettiğimiz diğer bulgular ise; öğrencilerin yaklaşık %13’ünün Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyduğunu, %12.8’inin bütün dersler içerisinde en çok korktuğu dersin Sosyal Bilgiler olduğunu, yaklaşık %9’nun Sosyal Bilgiler dersini kendisi için gereksiz gördüğünü, %26.3’ünün Sosyal Bilgiler dersi sınavlarından çekindiğini, %28.3’ünün Sosyal Bilgiler dersinde zamanın geçmediğini, %10.4’ünün Sosyal Bilgiler dersinde huzursuz olduğunu, %12.8’inin Sosyal Bilgiler dersinin kendini korkuttuğunu, %16.8’inin Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canının sıkıldığını göstermiştir. Bu durum öğrencilerin belli konularda olumsuz tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yaklaşık %13’ünün Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duymasında, %12.8’inin Sosyal Bilgiler dersini en korktuğu ders olduğunu belirtmesinde, yaklaşık %9’nun Sosyal Bilgiler dersini kendisi için gereksiz görmesinde ve %28.3’ünün Sosyal Bilgiler dersinde zamanın

geçmediğini, % 10.4'nün ise Sosyal Bilgiler dersinde huzursuz olduğunu ifade etmesinde öğretmenin sınıfta dersi gelenek anlatım yöntemiyle işlemesi etkili olabilir. Derste sadece düz anlatım yöntemini kullanan öğretmen dersi sıkıcı hale getirmektedir. Bu durumda öğrenci bilginin pasif alıcı haline gelmektedir. Dersin yeni yöntem ve tekniklerle işlenmesi öğrencinin derse katılımını artıracaktır. Bunun yanı sıra dersin konulara uygun materyalle desteklenmesi de büyük önem taşımaktadır. Eğitimde materyal kullanımı, öğretmeni desteklemekte ve eğitim öğretimin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu sebepten eğitim ve öğretimde konuların daha iyi anlaşılması, kavranması; önemli ve temel noktalarının belirtilmesinde öğretim materyallerinden faydalanılmaktadır.

Diğer bir sonuçta, öğrencilerin %26.3'ünün Sosyal Bilgiler dersi sınavlarından çekindiğini ortaya koymuştur. Eğitimde öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak ve onların davranışlarında istendik yönde değişiklik meydana getirmek amaçlanmaktadır. Bu davranışların kazanılıp kazanılmadığı veya istendik yönde bir değişim meydana gelip gelmediğini de ölçme ve değerlendirme süreciyle anlayabiliriz. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ise; alternatif ölçme değerlendirme araçları ve çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış ve açık uçlu sorular gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından faydalanılmaktadır. Fakat geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları öğrencinin sadece bilişsel gelişimini ortaya koymakta ve eğitimin süreç boyutundan ziyade sonuç boyutuyla ilgilenmektedir. Öğrencilerin bir dönemlik çalışmalarının sadece geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla ve bir sınavla ölçülmeye çalışılması öğrencilerin sınavlardan korkmasına dolayısıyla da derse karşı önyargılı olmasına sebep olmaktadır. Oysaki Performans Testleri, Portfolyo Değerlendirme, Proje Değerlendirme Ölçekleri, Gözlem Formları, Tutum Ölçekleri, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Grup Değerlendirmesi, Görüşme (Mülakat), Kavram Haritaları, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç (DTA), Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT) gibi alternatif ölçme değerlendirme araçları öğrencilerin bilişsel gelişimin yanı sıra duyuşsal ve psikomotor gelişimi de ölçmekte ve süreç temelli bir anlayışı yansıtmaktadır. Öğrencilerin tüm yıl boyunca yaptıkları çalışmaların her basamağının değerlendirme sürecine katıldığı bu anlayış öğrencilerin sınavlara dolayısıyla da derse karşı olumsuz bir tutum sergilemesine engel olmaktadır.

Buna ilaveten yapılan çalışmayla öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Gelir düzeyinin bu derse ilişkin tutuma etkisini incelemek amacıyla yaptığımız anova testinde de benzer bir sonuç elde edilmiş ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile ailelerinin gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Son olarak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumu ile anne ve babalarının eğitimi arasındaki ilişki incelenmiş öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile annenin ve babanın eğitimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sosyal Bilgiler disiplinlerinden seçilmiş olan bilgilerin, disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilere kazandırıldığı Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim öğrencileri için büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler bu ders aracılığıyla hem etkili bir vatandaşta bulunması gereken vasıfları öğrenmekte hem de kültürlerinin gelecek kuşaklara birer aktarıcısı olmaktadır. Dolayısıyla bu ders karşı öğrencilerin tutumu da büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin derse ilişkin olumsuz tutumlarının sebepleri tespit edilmeli ve giderilmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKTEPE, V., TAHİROĞLU, M., SARGIN, S. (2014). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları, 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu.
- BARTH, J. L. ve DEMİRTAŞ, A. (1997). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Eğitimi, Ankara.
- BLOOM, B. S. (1995). Çeviren: ÖZÇELİK D.A. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, MEB. Yayınları, İstanbul.
- DEMİR, A. (2010). *İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- ERGİN, A.(2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- KARASAR, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurul Başkanlığı Devlet Kitaplar Müdürlüğü Basımevi.
- ÖZTÜRK, C. ve BAYSAL, A. (1999). İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- ÖZTÜRK, C. ve OTLUOĞLU, R. (2003). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, C. (2012). *Sosyal Bilgiler: Amaç, İçerik ve Tarihçe, Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*, Öztürk, C. (editör), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- SEVER, R. (2015). *Sosyal Bilgilerin Tarihçesi ve Eğitimdeki Yeri, Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Sever, R. (editör), Ankara, Nobel Yayıncılık.
- YILMAZ, K. ve ŞEKER M. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgilere Karşı Tutumlarının İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, *Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*.

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA KADIN KAVRAMI

Hatice GÜLER*

ÖZET

Bu çalışma, sosyal bilgiler ders kitaplarında (2000-2014) kadın kavramı ve kadına dair bilgilerin yer alma durumları üzerine hazırlanmıştır. Çalışmada, tarama modeli kullanılarak doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yapılan incelemelere göre, ders kitaplarında kadınlara, kadın haklarına, tarih boyunca kadınların sorunlarına değinilmesi ile ilgili sorulara cevaplar aranmıştır. Konu ile ilgili olarak 5-6-7. sınıf ders kitaplarında yapılan incelemeler sonucunda, 5. sınıflarda "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ünitesinde, 6. sınıflarda "Demokrasinin Serüveni" ünitesinde yukarıda bahsi geçen "kadın" konusu ile ilgili bilgiler verilmektedir. İncelenen 7. Sınıf ders kitaplarında ise kadınlar için ayrılmış bir başlığa rastlanılmamıştır.

2000-2014 yılları arasında yayınlanan sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde, bu kitaplarda kadınlarla ilgili olarak kadın erkek eşitliğine, toplumda kadınların önemine, Atatürk İnkılâplarının kadınlara sağladığı haklar ile ilgili konulara değinildiği tespit edilmiştir. Bu durumda, tarihsel süreç içerisinde, ülkemizde kadınların haklarında bir dinamizm olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Kadın, Kadın hakları

ABSTRACT

In this study, social science textbooks (2000-2014) has been prepared on the concept of women and the inclusion of information about the status of women. In the study, it has benefited from the screening model using the document review process.

According to examination in social studies textbooks, textbooks for women, women's rights, to answer questions related to women's issues to be addressed throughout history have sought. . In grade 5-6-7 textbook about the subjects as a result of made in, we Attain How to 5th grades "Republic?" in the unit, the 6th grade in "The Adventure of Democracy" unit in the above-mentioned "women" are interested in information with the subject. In Grade 7 textbooks studied did not reveal a title reserved for women. In grade 7 textbooks studied did not reveal a title reserved for women.

When the 2000-2014 year social studies until publication of the textbooks examined, this book among women with regard to women towards gender equality in society, women's importance Atatürk Revolution of it was found that addressed the issues related to providing has rights to women. In this case, history in the process, the result is a dynamism in our country, women's rights has been reached.

Keywords: Social Studies, Women, Women's Rights

* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi.

1. GİRİŞ

1.1.Sosyal Bilgiler Nedir?

Sosyal bilgiler; sosyal bilimlerin ortak bir bütün olarak ele aldığı konulara verilen addır. Sosyal bilgilerin konularını oluşturan sosyal bilimler şunlardır. Tarih, coğrafya, felsefe, ekonomi, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, hukuk vb. alanlar sosyal bilgilerin konularını oluşturan disiplinlerdir(Sönmez, 2010, s. 2).

İlköğretim çağındaki çocukların sosyal bilgiler konularını öğrenmelerinin en önemli amacı kendisini ve çevresini tanımak, toplumun bir bireyi olarak hakların öğrenmesini sağlamak ve toplumsal düzene ayak uydurabilmesine yardımcı olmaktır.

1.2. Sosyal Bilgiler Derslerinin Amaçları Nelerdir?

- ✓ Cumhuriyetin kurulduğu yıllardan bu yana okullarda sosyal bilgiler derslerinde ve sosyal bilgiler derslerinin içeriğine uygun olarak okutulan derslerde, bu derslerin ana amacının, iyi bir vatandaş yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. İyi vatandaş olan bireyler toplumsal düzeni sağlar, kurallara uyar, vatanını ve milletini uygarlık seviyesine yükseltmek için çalışmalar yaparlar.
 - ✓ İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersinin öğretilmesindeki önemli amaçlardan biri de, öğrencinin "toplumsal kişilik" elde etmesini sağlamaktır.
 - ✓ Sosyal bilgiler dersleri öğrenciye yaratıcı düşünme becerisi ve yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrenci, başına gelen herhangi bir sorunu başkalarına bağlı kalmadan kendi kendine çözmeye çalışır.
 - ✓ Sosyal bilgiler dersleri, toplum içerisinde davranışlar sergileyecek olan öğrencinin, sorumluluk becerisi kazanmasını ve kişiler arasında iletişimi sağlamlaştırmayı amaçlamaktadır.
 - ✓ Sosyal Bilgiler dersleri, öğrencilerin toplumsal hayatta sorumluluklarına dair pek çok konuda bilgi edinmesini sağlamanın yanı sıra öğrencinin ekonomik alanda da fikir sahibi olmasını, gelir-gider hesabı yaparak harcamalarını kontrol etmesini sağlamaktadır(Sözer, 1998, s.19).
- Sosyal bilgiler dersleri öğrencilere toplumsal alanda bilgiler verme amacı taşıyan bir derstir. Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana gerek sosyal bilgiler derslerinde, gerek sosyal bilgiler derslerinin yerini tutan diğer derslerde toplumsal hayatta kadına verilen önem, sosyal hayat içerisinde kadının rolü, kadının hakları, kadın-erkek eşitliği gibi konular üzerinde durulmuştur.

Türk toplumunda eşitlik ilkesi Kanun-i Esasi'den bu yana yer almıştır. 1879, 1924, 1961 ve 1982 anayasalarında eşitlik ilkesini içeren madde bulunmuştur. 1982 Anayasasındaki bir düzenlemeye göre Anayasanın 10. Maddesinde eşitlik ilkesi şu şekilde yer almıştır. *"Herkes, dil, ırk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir./ Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür./ Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz./ Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadır"*(Yüksel, 2014, s. 3-4).

Buna göre Sosyal bilgiler ders kitaplarında kadın ve erkeğin toplumsal alanda eşit olarak kabul görüldüğünü belirten açıklamalar yapılmıştır. Atatürk ilke ve inkılapları ile bu alanda yeni kanunlar çıkarılmış, bu kanunlarla birlikte kadın haklarının güvence altına alınmış olduğu ile ilgili konular ders kitaplarında yer almıştır.

2. TÜRK TOPLUMUNDA KADIN VE KADIN HAKLARI KAVRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Bu bölümde İslamiyet Öncesi Türk Toplumunda kadının yeri ve önemini, Osmanlı Devleti Döneminde kadının yeri ve önemini, Cumhuriyet Döneminde kadının yeri ve önemini gösteren konulara değinilmiştir. Tarih boyunca kadın haklarını, kadın ve erkeğin toplum içerisinde konumunu gösteren kısa bir tarihi gelişim bölümü yer almaktadır.

2.1. İslamiyet Öncesi Türk Toplumunda Kadının Yeri ve Önemi

İlk çağ da ilk insanlığın var oluşundan bu yana toplum içerisinde hep ataerkil bir yaşam seyri devam etmiştir. Avcı-toplayıcı toplum yaşamında bile bu durum aynı şekilde sürmüştür(Kaymaz, 2010, s.2).

Orta Asya Türklerinde kadınlara verilen değer konusunda bilgi elde edilecek en önemli kaynak Orhun Abideleridir. Şüphesiz Orhun Abideleri dönemle ilgili bilgi alışverişi yapılacak en doğru kaynaklardır. Orta Asya Türklerinde kadınlara büyük önem verilmiş, devlet yönetiminde Hatunlar söz sahibi kabul edilmiştir. Bilge Kağan ve Kültigin adına dikilen Orhun abidelerinde kadınların siyasal ve toplumsal hayattaki mevkilerini göstermektedir. Orta Asya Türklerinde Orhun Abidelerinden başka destanlarda da kadınlardan söz edilmiştir. Oğuz Kağan destanı, Yaradılış destanı bu konuya örnek teşkil etmektedir. Dedekorkut hikâyelerinde de kadınlara verilen önem, masallarla kendini göstermiştir(Dulum, 2006, s.4).

Destanlarda Türk kültürüne ait verilen örnek içerisinde kadınların dövülmesi, hor karşılanması, küçük görülmesi gibi herhangi bir durum söz konusu değildir. Destanlarda Türk kadınları her zaman eşlerinin yanında olan, onlara tüm işlerinde destek olan, eşlerine ilham veren kişiler olarak işlenmiştir. "Deli Dumrul Hikayesi", "Manas Destanı" gibi önemli eserler, eski Türklerde kadınlara verilen önemi işlemiş, içerisinde örnekler barındırmaktadırlar(Gündüz, 2012, s. 5).

Eski Türklerde kadınların anne olmaları, evin yöneticisi olmaları, çocuğunu terbiye etmeleri, çadır kurmaları, çorap örme, nakış yapma, elbise dikme, süt sağıp peynir yapma dışında önemli görevlerinden biri de savaşçı, çalışkan ve güçlü olmalarıdır(Dulum, 2006, s.5).

Buradan anlaşılıyor ki, eski Türklerle kadın ve erkek arasında ayırım yapılması söz konusu değildir. Toplumsal hayatta kadınların cinsiyetlerinden dolayı onlara biçilmiş görevler dışında, hayatın diğer alanlarında erkeklerle aynı statüde olmuşlardır. Gerekli zaman erkekler gibi savaşa katılıp yiğit bir şekilde düşmanlarla savaşmışlardır. Bu nedenle toplum içerisinde kadınlara ve erkeklere biçilmiş cinsiyetin verdiği ayırım yok denecek kadar azdır.

2.2. Osmanlı Devleti Döneminde Kadının Yeri ve Önemi

Osmanlı Devletinin kuruluş yıllarından sonra devam eden sürede, ilk Türk gelenekleri devam etmekteydi. Toplumsal yapıda, kadın erkek eşitliği ilk Türk devletlerindeki gibi sürüyordu. İslamiyet'in benimsenmesi ile birlikte toplumsal yapıda da değişimler kendini göstermeye başlamıştır. Toplumda kadına ve erkeğe biçilmiş bazı değerler vardır. Bu nedenle kadın ve erkek kendi yazgısını yaşamak zorundadır. İlerleyen zamanlarda ise kadına verilen değer azalmıştır. Kadının değeri eşinin ona söyledikleri ve eşinin yapmak istedikleri ile ölçülmeye başlanmıştır. Halk arasında 16. yüzyıla kadar tek eşlilik yaygın bir kavram iken daha sonraları erkek eğer isterse başka birisi ile evlenebilir, "boş ol" demesi ile de eşinden boşanabilirdi. Bu, erkeklere tanınmış bir hak olarak düşünülmüştür (Yılmaz, 2010, s.3-4).

Şöyle ki, İlk Türk devletlerinde kadın ve erkek arasında ayırımın olmaması geleneği İslamiyet kabul edilinceye kadar sürmüştür. Ancak İslamiyet'in kabul edilmesinden sonra bazı dini kurallardan dolayı bu gelenek devam etmemiştir. Toplumsal yaşamda kadın ve erkek arasında bazı eşitsizlikler doğmaya başlamıştır.

Tanzimat Fermanı yayınlandıktan sonra toplumsal hayatta eşitlik sağlanması amacı ile bazı çalışmalar yapılmıştır. Tanzimat Dönemi'nden II. Meşrutiyet'e kadar olan dönemde kız çocuklarının eğitimi artırılması için yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu nedenle de kız okulları açılmıştır. 1861 yılında yayımlanan "Takvim-i Vekay-i" adlı gazetede kız çocukları için açılan okulların önemi üzerinde durulmuş, bu konuda halkı bilinçlendirilme çalışmaları yapılmıştır. Kız Sıbyan mektepleri ve Rüştüye mektepleri ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur (Dulum, 2006, s.26).

Osmanlı Devleti'nin ilk yıllarında kız çocuklarının okutulmasına yeterince önem verilmemiştir. Kız çocukları okutulmamış, onlar için okullar açılmamıştır. Ancak Tanzimatla birlikte eğitimin tüm alanlarına verilen önem, kendisini kız çocuklarının eğitiminde de göstermiştir. Tanzimat sonrası kız

çocuklarının eğitiminin artırılması gerektiği konusunda sözler beyan edilmiş ve kız çocuklarının okutulması için bazı okullar açılmıştır.

Tanzimat fermanının ilanından sonra kadınlara verilen değer artarken, II. Meşrutiyet'in ilan edilmesi ile birlikte kadınlar iş hayatına girmeye başlamışlardır. Bu dönemde yaşanan savaşların şiddetini arttırması sebebi ile memur olan erkekler askere gitmişlerdir. Bu nedenle askere giden erkeklerin memurluk görevlerini kadınlar devam ettirmiştir. Toplumda pek çok iş yaşamında kadınlar görülmeye başlanmıştır. Hatta kadınlar, İttihat ve Terakki Partisinde bazı siyasi kollar oluşturmaya başlamışlardır(Özkiraz ve Arslanel, 2011, s.5).

Buna göre, ikinci Meşrutiyet'den sonra kadınlar kamu hayatında da aktif olarak yer almaya başlamışlar, erkek sayısının azalmasından dolayı bazı memuriyetlerde görev yapmışlardır. II. Meşrutiyet döneminde ilk kez çok partili hayatın başlamasından sonra kadınlara sağlanan bazı haklar vasıtası ile kadınlar, siyasal hayatta da aktif olmuşlardır.

2.3. Cumhuriyet Döneminde Kadının Yeri ve Önemi

Türk kadınının önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşıldığı için Cumhuriyet'in ilan edildiği ilk yıllarda toplumsal hayatta kadınların her alanda söz sahibi olmalarını sağlamak amacıyla bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu nedenle de kadınların meslek seçiminin önündeki engeller açılmış, yüksek okullarda öğrenim görmeleri sağlanmıştır. Cumhuriyet döneminde Mustafa Kemal Atatürk tarafından gerçekleştirilen devrimlerle birlikte Türk kadınlarına çeşitli haklar tanınmıştır(Gelgeç Bakacak, 2009, s.5).

Cumhuriyet döneminde kadın ve erkek eşitliğini sağlamak, kadınların statülerini arttırmak için onlara tanınan haklardan bazıları şunlardır; Okuma-yazma, meslek seçme, seçme-seçilme hakkı elde etme, yasalar önünde eşit olma, boşanma, hak talep edebilme gibi çok sayıda haklar kadınlara tanınmıştır(Sağ, 2001, s.10).

Buradan anlaşılıyor ki, Türkiye Cumhuriyet'inde artık kadın hakları, kadınların hayatlarını güvence altına almaya başlamıştır. Kadınların icra ettikleri çeşitli haklar onları yasalar önünde erkeklerle eşit kılmış, toplumda "kadın" ve "erkek" imgesi net bir şekilde belirlenmiştir.

Türk kadınının her alanda çağdaşlaşmasını isteyen Mustafa Kemal, kadının giyimi, eğitim durumu, çalışma hayatı gibi alanlarda da düzenlemeler getirmiştir. Bu konuda en önemli çalışma 1926 yılında "Türk Medeni Kanunu" nun ilan edilmesi olmuştur. Bu kanunla birlikte Türk vatandaşlarının hepsi hiçbir ayırım gözetmeksizin diğer uygar devletlerin vatandaşları gibi eşit haklar elde etmişlerdir(Sağ, 2001, s.13).

Türk Devrimi yapılan yenilikler açısından değerlendirilirse en önemli yeniliklerden birisi de, "Karma Eğitim" in başlaması olmuştur. Cumhuriyet döneminde kurulmuş olan Köy Enstitülerinde kızlar geleneksel eğitim almışlardır. Daha sonra Köy Enstitülerinde, geleneksel eğitimin yanı sıra güzel bir yaşam sürme ile ilgili eğitimler de verilmiştir. Köy enstitülerinde eğitim alan kadınlar, "Modern ve Bilgili Ev Hanımı" olarak hayatlarını sürdürmüşlerdir. Köy Enstitülerinde kadınlar, günlük hayatları ile ilgili tecrübeler elde ederken çalışma hayatı ile ilgili bilgiler de kazanmışlardır. Buradan kız öğretmen olarak yetişen kadınlar, mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya başlamışlardır(Yılmaz, 2010, s.16).

Buna göre, kadınlarımız 1926 yılında ilan edilen Medeni Kanun ile haklarını yasalar önünde güvence altına almıştır. "Karma Eğitim" politikasının uygulanması ise kadınların eğitim seviyelerini arttırmalarını, kız çocukların ve erkek çocukların eşit eğitim almalarını sağlamaya bir gerekeç olmuştur.

3. YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırmadır ve doküman incelemesi yöntemi ile bilgi toplanmıştır.

Doküman incelemesi yöntemi ana hatlarıyla, araştırma konusu ile ilgili yazılı belgelere ulaşarak bunları analiz ettikten sonra gerekli verilerin sağlanması metodudur. Görüşme ve gözlemden ziyade belgelerle elde edilen veriler toplamıdır. Bu da araştırmacıya zamandan tasarruf etmesini sağlar(Karataş, 2015, s.72).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kadın kavramı ve kadına dair bilgiler verilmiştir.

4.1. Sosyal Bilgiler Dersler Kitaplarında Kadın kavramı ve Kadına Dair Bilgiler

“Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kadın ve Kadına Dair Bilgiler” isimli bu araştırma konusu için 2000-2014 yılları arasında Türkiye’de 5-6-7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitapları, incelenerek bunlar içerisinde geçen kadın kavramı ve kadına dair bilgiler üzerinde çalışılmıştır. Yapılan çalışma ile; 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında kadına verilen değer, önem, kadın hakları, geçmişten günümüze kadın motifi ile ilgili başlık ve konuların, kitaplarda çokça yer bulduğu tespit edilmiştir. İncelenen 7. sınıf ders kitaplarında ise kadınlarla ilgili herhangi bir konu başlığına rastlanılmamıştır.

4.1.1. 5. Sınıf Ders Kitaplarında Kadın

2000 yılında yayınlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, bir bütün olarak incelendiğinde; kadın unsurunu ele alan ünite ve başlık şu şekildedir.

Bu kitapta;“Ünite 2-Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk? ” ünitesinde, “Türk İnkılabı ve Önemi” konusunda kadınlardan, kadın haklarından, söz edilmiştir.

“Anayasamıza göre kız ve erkek bütün vatandaşlar için ilköğretim zorunludur. Okullarda, karma eğitim yapılması esastır. Çünkü kadınların eğitilmediği bir toplum gelişemez ve çağdaşlaşamaz. Atatürk de karma eğitime büyük önem veriyordu ve karma eğitimle ilgili şu sözü söylemiştir: Kız çocuklarımızı da aynı öğretim derecelerinden geçirerek yetiştireceğiz, hanımlar ve beyler! Kesinlikle bilmeliyiz ki iki parça halinde yaşayan uluslar çok zayıftır, hastadır” (Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, 2000, s.52).

Kız çocuklarının eğitilmiş olmaları fikrini topluma benimseten Atatürk, karma eğitim politikasıyla kız çocuklarının ve erkek çocuklarının eğitimlerinde, fırsat eşitliği sağlanmasını talep etmiştir. Eğer bu eşitlik sağlanmazsa ikiliklerin yaşanacağını, bu durumun devleti olumsuz yönde etkileyeceğini söylemiştir

2013 ve 2014 yıllarında yayınlanan ders kitaplarında, “Ünite 2-Adım Adım Türkiye” isimli ünite, “Atatürk İnkılablarının Getirdikleri” konu başlığı altında, kadınların önemi anlatılmıştır

“Osmanlı Devleti’nin son zamanlarında Medreselerin yanında modern anlayışla eğitim yapan okullar da açılmıştı. Fakat hepsinde verilen eğitim birbirinden farklıydı. Bu durum milli birlik ve beraberliğinin sağlanmasının önünde önemli bir engeldi. Atatürk bu sorunu çözebilmek amacıyla öğretim birliği yani Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun (3 Mart 1924) çıkarılmasını sağladı. Bu kanunla bütün eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlandı ve Medreseler kapatıldı. Karma eğitime geçilerek kız ve erkek çocukların eşit şekilde eğitim almaları sağlandı”(Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, 2013, s.52).

Buna göre, Tevhid-i Tedrisat Kanunu kız çocuklarının eğitimini arttırmasında ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir adım olmuştur. Mendereslerin ve modern okulların verdiği eğitim arasındaki ikilikler ortadan kalkmış, bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Nitekim bu durum okul sayılarının arttırılmasında da etkili olmuştur.

Tablo 1.1923-1951 yılları arasında toplam eğitim alan öğrenci sayısı

Öğretim yılı	Okul	Öğrenci (Erkek)	Öğrenci (Kız)	Toplam Öğrenci
1923-1924	4894	273107	62954	336061
1930-1931	6598	315072	174227	489299
1940-1041	10596	661279	294468	955747
1050-1951	17428	1016915	599711	1616626

(Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders kitabı, 2013, s.53)

Yukarıdaki tabloya göre; 1923 yılından 1951 yılına kadar eğitilmiş öğrenci sayısı incelendiğinde, Türkiye’de okul sayısının artmasına bağlı olarak, kız öğrencilerin sayılarında ilerleyen zamanlarda olumlu yönde değişim görülmüştür. Sonuç olarak, Cumhuriyet döneminde kadınların eğitime verilen önem bir kez daha dikkatimizi çekmektedir.

“...İnkılâplar aile hayatını da etkiledi. Türk Medeni Kanunu’nun kabulüyle aile hayatı yeniden düzenlendi. Resmî nikâh usulü getirildi. Evlenme, boşanma ve miras konularında kadın erkek eşitliği sağlandı (17 Şubat 1926)” (Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, 2013, s.45).

Buradan anlaşılıyor ki, Atatürk toplumun her alanında çok sayıda inkılâp hareketi gerçekleştirirken kadınları da unutmamış, bazı kadın haklarını yürürlüğe koymuştur. Özellikle Medeni Kanunun ilan edilmesi, kadınların çeşitli haklar elde etmesini sağlamıştır. Bu kanun ile; kadınlar evlenme, boşanma, miras hakkı talep edebilme gibi fırsatlar elde etmiştir. Bu durum, toplumsal alanda kadın haklarının güvence altına alındığını, kadınların özerkliğini arttığını gösterir.

“Atatürk, Türk kadınına verdiği önemi her fırsatta dile getirdi; kadın ve erkek eşitliğinin sağlanması gerekliliğini vurguladı. Bu düşüncelerle kadınların sosyal ve siyasal hayatta daha fazla yer alması için bir dizi düzenlemeye gidildi. Bunlardan en önemlisi, ülkemizde kadınlara seçme seçilme hakkının tanınmasıydı. 1930 yılında kadınlara belediye seçimlerinde, 1934 yılında ise genel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı tanındı. Bu hakkın tanınmasından sonra 1935 yılında yapılan seçimlerde kadın milletvekillerimiz TBMM’deki yerlerini aldılar. Cumhuriyetten sonra Türk kadını milletvekili olmasının yanında savcı, hâkim, avukat, pilot, gibi meslekleri yaparak toplum hayatına aktif katılmaya başladı” (Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, 2014, s.47).

Medeni kanunla birlikte, Türk kadını yeni haklar elde etmiştir. Atatürk, kadınların belediye seçimlerine katılmalarını, genel seçimlere katılmalarını ve milletvekili seçimlerine katılmalarını sağlayan hakları yasallaştırmıştır. Artık Türk kadını, meclis içerisine girerek vatanını, vatanındaki diğer kadın kardeşlerini temsil edebilme hakkı elde etmiştir.

4.1.2. 6. Sınıf Ders Kitaplarında Kadın

2008, 2013, 2014 yıllarında yayınlanan ders kitaplarında, “Ünite 6- Demokrasinin Serüveni” ünitesinde “Türklerde Kadın Hakları” adlı konu başlığı altında kadınlarla ilgili konular mevcuttur.

“Orta Asya’daki Türk toplumlarında, Türk kadını toplumsal konum bakımından büyük ölçüde erkekle eşitti. Hun hâkimiyetinin sürdüğü devirlerde devletin başı hakan, eşi hatun ile birlikte devleti temsil ederlerdi. Devlet ve milletle ilgili önemli kararların alındığı kurultaylara hatunlar da katılırdı. Yine bu dönemde evli kadın kutsal sayılır, ona hakaret edenler şiddetle cezalandırılırdı. Bilinen gelenek ve görenekler her yönüyle erkeklere denk olduklarını ispatlamaktadır”(Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, 2008, s.160).

Buradan anlaşılıyor ki, Orta Asya Türk toplumunda kadın ve erkek birlikte hareket etmişler, birlikte karar almışlar, kadınların fikri saygı ile dinlenmiştir. Hatunların kurultaylara katılması ve düşüncelerini dile getirmiş olması da, kadınların siyasi yetkinliğini göstermektedir.

“Anadolu’nun Türkleşmesinde Türk kadınlarının büyük rolü olmuştur. Ahi teşkilatının bir kolu olan Bacıyan-ı Rum (Anadolu Kadınları) teşkilatı Anadolu’nun Türk yurdu olmasında etkili olmuştur. Osmanlı Devleti’nin yönetiminde, sosyal ve kültürel hayatın zenginliğinde padişahların eşlerinin ve annelerinin önemli katkıları olmuştur” (Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, 2008, s.160)

Buna göre Anadolu Kadınları teşkilatının; ilime, sanata ve ahlaka son derece önem vererek Ahilikle ilgili yaptığı çalışmaları sayesinde Anadolu'nun Türkleşmesinde büyük etkisi olmuştur. Birçok kadın bir araya gelerek bir örgüt oluşturmuşlardır. Anadolu Kadınları teşkilatının üyesi olan bu kadınlar, diğer kadınlarla iletişime geçtiklerinde, onların Türk kültürünü ve Türk dilini benimsemelerini sağlamışlardır.

“1800'lü yıllardan sonra kadınlar toplum hayatında erkeklerle aynı haklara sahip olabilmek için bazı girişimlerde bulundular. 1860'da kadınlar için Terakki-i Muhadderat (Kadınların Yükselişi) adıyla ilk kadın dergisi yayımlandı. Bu tarihten itibaren kadınların çıkardığı dergilerin sayısı hızla arttı. Kadınlar Dünyası, Hanımlar Alemi, Hanımlara Mahsus Gazete bunlardan birkaçıdır. Yüzyıllarca tarım alanında çalışan kadınlar ilk defa 1913 ve 1915'te sanayi alanında çalışmaya başladı. Feshane grevine kadınlar katıldı. Birinci Dünya Savaşı nedeniyle iş hayatında kadınların sayısı hızla arttı” (Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, 2008, s.160).

Buradan anlaşılanlara göre, 19. yüzyılda kadın haklarının arttırılması ve bu alanda bir yayın organı çıkarılması açısından en önemli gelişme “Terakki-i Muhadderat” adlı derginin çıkarılması olmuştur. Bu dergi ile toplumsal alanda kadınlar bilinçlendirilmiş, kadın ve erkek arasında eşitliğin sağlanması amacıyla yazılar yazılmıştır. İlerleyen zamanlarda kadınlar, iş hayatına katılmışlar ve gün geçtikçe başarılarını arttırmışlardır.

“Kadının toplumdaki yeri yüksektir, şerefli ve şöhretlidir. Atatürk kadınlarla ilgi şöyle söylemiştir: Şuna inanmak lazımdır ki dünyada ve yeryüzünde gördüğümüz her şey kadının eseridir. Ailenin ana unsurlarından birini teşkil eden kadının bizdeki anlamı: Türkiye Cumhuriyeti'nde kadın, bütün tarihte olduğu gibi bugün de en saygın yerde ve şerefli bir varlıktır, şeklinde tanımlanmıştır. Kadının yeri ve görevini de Atatürk şöyle belirtilmiştir: Kadınlarımızın her millette olduğu gibi bizim milletimiz için de ne kadar önemi olduğunu söylememe lüzum yoktur. Bizim milletimizde kadın, eskiden bu önemi hakikaten en yüksek derece de kazanmıştır. Büyük atalarımız ve onların anaları, tarihin, olayların şahitliği ile ispatlanmıştır gerçekten yüksek faziletler göstermişlerdir. Burada birçok noktadan sayabileceğimiz o faziletlerin en büyüğü ve en önemlisi, kıymetli evlatlar yetiştirmeleri idi. Gerçekten Türk milletinin bütün dünyada, yalnız Asya'da değil Avrupa'da bile, büyük ezici gücünü göstermiş olması, görkemli savaşlar yapmış bulunması, hep böyle kıymetli ataların faziletli evlatlar yetiştirmesi ve daha beşikten çocuklarının ruhuna mertlik ve fazilet aşılması sayesinde olmuştur. Atatürk'ün bu sözleriyle tarihteki önemi vurgulanan Türk kadını, çalışma hayatımızda erkekle eşittir” (Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı 2013, s.179).

Atatürk söylediği sözler ile kadınların ne kadar önemli olduğunu ve toplumsal hayatta saygın bir konumda olduklarını söylemiştir. Buna göre kadın, toplumda aile yapısının en önemli objesini oluşturan, evlatlarımızı yetiştiren kutsal bir kişidir. Bir çocuğun yetişmesi her zaman annesinin tutumuna bağlı olarak gerçekleşmiştir. Böylece çocuklarına vatan-millet sevgisi vererek çocuklarının, ülkesine değer veren sorumlu birer vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamışlardır.

Bazı kadınlarımızın, Türklük mirasına önemli katkıları olmuştur. Bu kadınlarımızın adına yapılan bazı mimari eserler ve bu kadınlarımızın tarih sahnesinde yer alma sırası aşağıdaki gibidir.

- ✓ 1238 yılında, Selçuklu Sultanı Alaaddin Keykubat'ın karısı için Hunat Hatun Cami ve Külliye yaptırdı.
- ✓ 1548 yılında, Kanuni'nin kızı Mihrimah Sultan'a külliye yaptırdı.
- ✓ 1877 yılında, Nene Hatun bebeğini bırakıp Ruslara karşı savaştı.
- ✓ 1897 yılında, kadınlar işçi olarak çalışmaya başladı.
- ✓ 1913 yılında, kadınlar memur olmaya başladı.
- ✓ 1923 yılında, kadınlar halk fırkası kuruldu.
- ✓ 1935 yılında, 18 kadın milletvekili olarak seçildi.
- ✓ 1950 yılında, Müfide İlhan Mersin Belediye Başkanı oldu.
- ✓ 1969 yılında, Prof. Dr. Dilhan Eryurt'a, NASA tarafından Apollo başarı ödülü verildi.
- ✓ 1971 yılında, Türkan Akyol ilk kadın bakan oldu.
- ✓ 1991 yılında, Lale Aytaman ilk kadın vali oldu.
- ✓ 1993 yılında Tansu Çiller ilk kadın başbakanımız oldu (Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, 2014, s.150-151).

İlk Türk tarihinden beri kadınlarımız tarih sahnesinde yer almış başarıları ile kendilerinden söz ettirmişlerdir. Yeri gelmiş arkasına bakmadan savaşlara katılmışlar, yeri gelmiş başarılı bir iş kadını

olmuşlardır. Kimi zaman da birer siyasetçi olmuşlardır. Özellikle Cumhuriyet'in kurulmasından sonra kadınlara verilen haklar onların çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Bunların sonucunda, bu başarılı kadınlarımız, tarihe ismini altın harflerle yazdırmışlardır. Bu kadınlarımız Tarih yazmış ve gelecek nesillere örnek olmuş değerli şahsiyetlerdir.

4.1.3. 7. Sınıf Ders Kitaplarında Kadın

7. Sınıflarda okutulan ders kitapları ile ilgili incelemeler yapılmış, bu incelemeler sonucunda "kadın"ın yer aldığı az sayıda konu tespit edilmiştir. 2015 yılında yayınlanan 7. Sınıf Ders kitabında "Ünite 6-Yaşayan Demokrasi" ünitesinde, Kurultay'dan Meclise konusu içerisinde "Kurultay" açıklanırken Orta Asya'da kadın şu şekilde anlatılmıştır.

"Orta Asya'da kurulan Türk devletlerinde siyasi, askerî ve ekonomik kararların alındığı meclise kurultay, toy ya da kengeş denirdi. Kurultaya kağanın başkanlığında devletin ileri gelenleri katılırdı. Savaş, barış ve yeni kağan seçimi gibi önemli konular kurultayda karar altına alınırdı. Türklerde her ne kadar son sözü söyleyen kağan olsa da önemli konularda meclise danışılırdı. Kağanın yanına toplantılarda eşi olan hatun otururdu. Hatun zaman zaman diğer ülkelerden gelen elçileri de kabul ederdi"(Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, s.146)

Buna göre, ilk Türk devletlerinde kadınların değerli olduğu sonucuna varılabilir. Hatunların yönetime katılmaları ve söz söyleme hakkına sahip olmaları, bu dönemde kadınların siyasi hayata katıldıklarının kanıtıdır.

7. sınıf ders kitaplarında "Kurultay" başlığı altında anlatılan bu konuda kadın imgesine değinilmiştir. Ancak 7. Sınıf ders kitaplarında kadınlar için ayrılmış özel bir başlık mevcut değildir. Araştırmalar sonucunda bu kitaplarda, 5 ve 6. Sınıf ders kitaplarına göre, kadın konusuna daha az değinildiği sonucuna varılmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim süresi boyunca kullanılan Sosyal Bilgiler ders kitapları tarandığında, 2000 yılında 5. sınıflarda okutulan ders kitabının öğrencinin gelişim seviyesinin biraz daha üstünde olduğu tespitine varılmıştır. 2006-2014 yılları arasında okutulan 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının ise dilleri sadeleştirilmiş, etkinlik sayıları artırılmış, doğrudan konuyu anlatmak yerine, öğrenciye bazı sorular sorularak öğrencilerin düşünmesi sağlanmıştır. Bu durum öğrencinin gerek kadın hakları ile ilgili konuları gerekse toplumu ilgilendiren diğer konuları düşünerek, yorumlayarak kalıcı bir şekilde öğrenmesini amaçlamaktadır.

2000-2014 yılları arasında yayınlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının konularında, öğretim yöntemlerinde değişimler meydana gelmiştir. Nitekim ders kitaplarında kadınlara verilen değer konusu incelendiğinde de konularla ilgili bir takım değişimler olduğu da tespit edilmiştir.

Atatürk İlke ve İnkılapları sayesinde, Türk kadınlarına çeşitli haklar sağlanmıştır. Böylece kadınlar toplumdaki saygın konumunu elde etmişlerdir. Bu haklar ile kadınlar, eğitim seviyelerini arttırmalarının yanında bazı özel ve önemli görevlerde çalışmaya başlamışlardır. Hatta Türk kadınları siyasi hayata katılmış, vatanını ve kadın kardeşlerini mecliste temsil etmişlerdir.

Ders kitaplarında tarih boyunca kadınlarla ilgili bu bilgiler, öğrencilerin yaş seviyelerine uygun bir biçimde anlatılmıştır. Bazı etkinlik türleri ile konu pekiştirmiştir.

Sonuçların ortaya çıkardığı durumlara bağlı olarak şu öneriler sunulabilir;

- ✓ Sosyal bilgiler ders kitaplarında, tarihimizde kadınlarla ilgili konular artırılabilir, eksik görülen konulara bazı eklemeler yapılabilir.
- ✓ Türk tarihinde önemli yeri olan kadınlarla ilgili kısa bir bilgi veren metinler öğretmenler tarafından araştırılıp sınıfa getirilip öğrencilere okuma yaptırılabilir.

✓ Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler tarafından, Nene Hatun, Lale Aytaman, Müfide İlhan, Türkan Akyol, Tansu Çiller.. gibi Türkiye Cumhuriyet'in ilkleri olan kadınların rol oynama yöntemi ile canlandırması yaptırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Dulum, S. (2006). Osmanlı Devleti'nde kadının statüsü, eğitimi ve çalışma hayatı. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gelgeç Bakacak, A. (2009). Cumhuriyet Dönemi kadın imgesi üzerine bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 11(44).
- Gündüz, A. (2012). Tarihi süreç içerisinde Türk toplumunda ve devletlerinde kadının yeri ve önemi. *TheJournal of Academic ScienceStudies*, 5(5).
- Karataş, Z. (2015) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, S.1
- Kaymaz, İ. Ş. (2010). Çağdaş uygarlığın mihenk taşı: Türkiye'de kadının toplumsal konumu. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, s. 46
- Özkiraz, A. ve Arslanel, M. N. (2011). İkinci Meşrutiyet Döneminde kadın olmak, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1).
- Sağ, V. (2001). Tarihsel süreç içerisinde Türk kadını ve Atatürk. *C.Ü.İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 2, s. 1
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Kara, K., Vural, İ. ve Kaman, N.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Turgut, R. (Ed.)
- Sürat Yayınları (2013). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı*. İzmir: Kalaycı, Z. (Ed.)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Başaran, İ. (Ed.)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Kuş, K. (Ed.)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Boyraz, E. Z. (Ed.)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Akarsu, B. (Ed.)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Güven, İ. (Ed.)
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri*. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Yılmaz, A. (2010). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e: Kadın kimliğinin biçimlendirilmesi. *DEÜ Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi Enstitüsü Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, C9
- Yüksel, S. R. (2014). Türk Medenî Kanunu bakımından kadın-erkek eşitliği. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C. XVIII, Y. 2014, s. 2

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN ROL MODELİ OLARAK AHMET YESEVİ

Hacı ÇOBAN *

ÖZET

Dünyada meydana gelen sosyal, kültürel, ekonomik gelişmeler ve teknolojik değişimler eğitimi en öncelikli konu haline getirmiştir. Çünkü değişmelere ve gelişmelere uyum sağlayabilen donanımlı bireyler ancak eğitim yoluyla yetiştirilebilir

Genel manasıyla bireyde davranış değiştirme süreci olarak tarif edilen eğitim insanın iyi davranış kazanması ve sosyalleşmesi için yapılan tüm çabalarıdır.

Bir eğitim düşüncesi, yöntemi ya da uygulaması ele alınırken eğitimin felsefesi, ilkeleri, amaçları, bilginin içeriği, seçilen yöntem ve uygulanan politikalar, araç ve gereçler, eğitim ve öğretim organizasyonu ve bunların ana unsurları inceleme öğeleri olarak değerlendirilir. Eğitimde temel hedef kaliteyi yakalamaktır. Eğitimde kalite denince ise eğitimden hizmet bekleyen kesimlerin ihtiyaçlarına uygunluk akla gelmektedir. Eğitim kalitesinin belirlenmesinde öğretmenlerin etkisi büyüktür.

Eğitim-öğretim sürecinde Öğrencilerin kalitesi ve yetişme düzeyi doğrudan öğretmenlerin yetişme düzeyine bağlıdır. Bir öğretim kurumunda çalışan öğretmenler gerekli niteliğe ve standartlara sahip değilse, öğretimden beklenen verim ve kalite sağlanamaz. Dolayısıyla öğretim kurumunun başarısı öğretmenlerin meslek öncesinde nitelikli olarak eğitilmelerine, meslek içinde de kendilerini geliştirmelerine bağlıdır.

Ahmed Yesevî yaşadığı dönemin şartları gereğince halkın aydınlatılması için çalışan ve yetiştirdiği öğrencilerini farklı coğrafyalara göndererek eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunan önemli bir öğretmen yetiştiricisi ve iyi bir öğretmen örneği olduğunu göstermiştir.

Ahmed Yesevî'nin insan eğitimi anlayışında önem verdiği konuların başında, kişiler arası etkileşim ve toplumsal bütünleşme gelmektedir. O; öğretici çalışmalarında; millî, dinî motif ve değerler, bunlarla ilgili bilgiler, deyim, atasözü ve menkıbeler aracılığı ile toplumsal bilincin canlı tutulmasına katkıda bulunmuştur. Ahmed Yesevî; karmaşık ifadelerden, özellikle felsefî değerlendirmelerden uzak durmaya çaba göstermiştir. Günümüz pedagojisinde önemli yer tutan; yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ve basitten karmaşığa ilkelerini, o dönemde en güzel şekilde uygulamıştır. Herkesin bildiği basit ve sade bilgilerden yola çıkarak, üst seviyeli kavram ve değerlere ulaşmak istemiştir. Bu bildirimizde temel amaç Ahmet Yesevî'nin eğitimci yönü ele alınarak öğretmenlerimiz ve sosyal bilgiler eğitimi açısından örnek alınabilecek yönleri üzerinde durmaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sosyal Bilgiler, Ahmet Yesevi, Öğretmen, Rol Model,

* Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 66200 Yozgat, haci.coban@bozok.edu.tr

AHMET YESEVI AS A ROLE MODEL TEACHER IN TEACHING AND EDUCATION OF SOCIAL SCIENCES

Social, cultural, economic developments and technological changes in the World made the education a priority subject as equipped individuals who can adopt themselves to changes and developments can only be raised via education. In general, education is described as a process of changing one's attitude and it includes all efforts for gaining good behaviors and socializing.

When thought, method or practice of education is concerned such elements of education as philosophy, principles, goals, content of knowledge, chosen method, applied policies, equipments, organization of teaching are also taken into consideration. The main goal in education is to catch the quality. And when we talk about the quality of education we mean that education should be in accordance with the needs of people who demands education. The influence of teachers is significant in the determination of education's quality.

Students' quality and the level of their training in the process education-teaching is directly connected to the level of teachers. If the teachers working in any given educational institutions do not have required quality and standards it is not possible get expected quality and outcomes from education. Consequently, successes of educational institutions depend on teachers' qualified training prior to their profession and improvement of their skills during the profession.

Ahmed Yesevi, as a result of conditions of his time, worked for enlightening people and sent his students to different regions. This proved that he was an important trainer of teachers and a good example of teacher.

Among the main concerns of Ahmed Yesevi's educational understanding, there were interaction among people and social cohesion. In his teaching, he used national and religious motifs and values and by using information, proverbs and epic stories related to these values he contributed to keep alive social consciousness. Ahmed Yesevi avoided from complicated expressions and especially from philosophical evaluations. He successfully applied some methods of current pedagogy like from close to distant; from known to unknown; from simple to complicated. He wanted to reach high level of concepts and values by using well-known simple and easy knowledge. This paper aims at evaluating Ahmed Yesevi as an instructor and showing his peculiarities to be inspired by teachers of social sciences.

Key Words: Education, Social sciences, Ahmed Yesevi, Teacher, Role Model

GİRİŞ

Ahmet Yesevi Doğu Türkistan da Aksu sancağının 176km. kuzey doğusunda bulunan Sayram kasabasında doğmuştur. Doğum tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte V.yüzyılın ortalarında doğmuş olduğu tahmin edilmektedir. Anne ve Babası çocukluğunda ölmüş ve yedi yaşından itibaren ablasının vasilğinde kalmıştır. Ablasıyla Yesi (bugünkü Türkistan) şehrine gelmiş ve eğitim hayatına da burada başlamıştır. Eğitimini Yesiden sonra Buhara şehrinde Şeyh Yusuf Hemedani adlı âlim bir zatın gözetimi ve denetiminde devam ettirmiştir. İyi bir medrese eğitimi almıştır. Hocası onu halifeleri arasına seçmiştir. Semerkand'tan Buhara şehrine gelerek bir süre Tekke reisi olarak görev yapmıştır. Buradan ayrılarak yeniden Yesi şehrine dönmüştür. Etrafına İslâmiyeti yeni kabul etmiş ve kuvvetle bağlanmış Türkler'den binlerce mürid toplanmıştır. Bu sebeple kendisi çok iyi Arap ilmi ve Acem edebiyatı bilmesine rağmen etrafına toplanan insanlara onların anlayabileceği bir dil olan Türkçe ile hitap etmiştir. Arapça, Farsça bilmeyen Türk dervişlerine Türklerin halk edebiyatından alınmış basit şekillerle ahlâkî ve tasavvufi manzumeler yazmıştır¹.

¹ Fuat Köprülü, Türk Edebiyatında ilk mutasavvıflar, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları,7.baskı, Ankara 1991,s.61,62,64,65,71,72, 74,75

Ahmet Yesevi Bugün Kazakistan'ın Çimkent şehri yakınlarında bulunan Sayram Kasabasında dünyaya gelmiş, eğitimini tamamladıktan sonra yine o bölgede bugünkü adı Türkistan olan Yesi şehrine yerleşerek burada kurduğu dergâhı sayesinde insanları dinî ve Ahlâki yönden yetiştirmiştir¹.

Ahmet Yesevi 1166 yılında Yesi (Türkistan) şehrinde çok ihtiyarlanmış olarak ölmüştür. Her ne kadar doğum tarihi kesin olarak bilinmese de ölüm tarihi bilinmektedir. Ahmet Yesevi Orta Asya Türkleri arasında İslam dini inançlarının yerleşmesini savaş ve kılıç ile yapmaya çalışanların yanında İslam imanını Türkleri inanış üslubu ve yaşayan hatıralarıyla birleştirerek tasavvuf yoluyla daha kolayca yapabilmıştır. O İslam şeraitini en az tarikat erkânı ölçüsünde tanıtarak din ile tasavvufu sade ve basit söyleşilerle birleştirmiştir. Göçebe yaşayan Türk milletine hem İslâm'ı hem de tasavvufu tanıtma yollarını çok iyi kavradığı onların anlayabileceği bir dil ile hızlı öğrenmelerini ve kavramalarını sağlayabildiği anlaşılmaktadır².

Ahmet Yesevi yaşayıp vefat ettiği Orta Asya'da olduğu kadar Azerbaycan, Anadolu ve Balkanlara kadar olan bölgelerde yaşayan Müslüman Türk topluluklarında da derin izler bırakmışlardır³.

Ahmet Yesevi bütün İslâm mezhep düşünce ve tarikatlarını derinden etkileyecek kadar büyük bir millet ve mektep sahibidir. Bütün himmetini yüce milleti için harcamış ve kendisi de bu yüzden tek başına millet olmuş tarihin ender yetiştirdiği şahsiyetlerden biridir. Hoca Ahmet Yesevi Okulu bir siyaset ve maneviyat okuludur. Bu okulun en önemli dersi ve ilkesi hikmettir. Anadolu ve Rumeli'nin Türkleşmesinin ve Müslümanlaşmasının temeli bu okulda atılmıştır. XII. yüzyıldan sonra İslam dünyasında özellikle Anadolu da tasavvuf, ahlak, irfan kültürünü esas alan mesleki teşkilatlar kurulmuştur. Bunun en güzel örneği ahilik teşkilatıdır. Bu teşkilatlar zamanla tekke ve zaviyelerle birlikte birer eğitim kurumları haline gelmişlerdir⁴.

Ahmet Yesevi Hanefi mezhebine bağlı âlim bir şeriatçı olarak belli bir sahada kalmayarak bildiklerini ve inandıklarını göçer evli Türk topluluklarına sade ifadelerle anlatmıştır. Şiirlerinde bir İslâm hocası gibi davranmıştır. Şiirleri öğretici ve sade söyleşilerdir. Hikmetlerinin sanat endişesi ve lirizmden mahrum oluşu eğitici ve öğretici vasfını göstermektedir⁵.

Amacı, ideal insan yetiştirmek olan tasavvuf, insanı eğitme sanatıdır. Tasavvufi eğitim, tekke, zâviye ve dergâhlarda, planlı, programlı bir şekilde formal eğitim uygulanarak gerçekleştirilmektedir. Dönemin örgün eğitim kurumları Medreseler, yaygın eğitim kurumlarıysa Tekke ve zaviyelerdir. Buralarda Mürşit (öğretmen), örnek davranışlar göstererek müritlerinin (öğrencilerinin) hedeflenen davranışları kazanmalarına yardımcı olur⁶.

Yesevi Hikmetlerinin en büyük gayesi İslamiyet'e yeni girmiş veya henüz girmemiş Türklere şeriat ahkâmını, İslami prensipleri ve ehli-sünnet akidelerini öğretmek, tarikatın adap-erkân ve tasavvufun inceliklerini telkin etmektir. Bu sebeple hikmetleri öğretici bir özellik göstermektedir⁷.

Türkler İslâm dinini merkezinde de Ahmet Yesevi'nin bulunduğu sufilerden öğrenmişlerdir⁸. Öğretici bir kişiliğe sahip olan ve Türkçe konuşup yazan Ahmed Yesevi, çevresine binlerce öğrenci toplayarak

¹ Necdet Tosun(Editör), Ahmet Yesevi, Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Yayınları yayını No:23, Ankara 2015,s.19

² Nihad Sami Banarlı Resimli Türk Edebiyatı Tarihi Cilt I,Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1987,s.279

³ H.Kamil Yılmaz, "Anadolu ve Balkanlarda Yesevilik ve Ahmet Yesevi'nin Anadolu'ya Etkisi", Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, Bağcılar Belediyesi Kültür Yayınları, Pelikan Basım, İstanbul 2012, s.99

⁴ Hasan Aktaş, Çağdaş Türk Şiirinde Hoca Ahmet Yesevi okulu ve Misyonu, Yort savul Yayınları, birinci Baskı, Edirne 2007,s.7ve 14

⁵ Mustafa Uslu,Pir-i Türkistan Hoca Ahmet Yesevi, Gökçen yayınları,Yozgat 1997, s.74

⁶ Ülkü Pınar Avcı "Tasavvuf ve İnsan Eğitimi" Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi, Sayı 27,Ankara 2003, hbv dergisi. gazi.edu.tr http://www.hbvdergisi.gazi.edu.tr/ index.php/TKHBVD/article/viewFile/591/581, (Erişim Tarihi 25.04.2016),s.2,3

⁷ Mustafa Uslu,Pir-i Türkistan Hoca Ahmet Yesevi, Gökçen yayınları,Yozgat 1997, s.79

⁸ Mustafa Uslu,Pir-i Türkistan Hoca Ahmet Yesevi, Gökçen yayınları,Yozgat 1997, s.99

kendine özgü bir okul, bir ocak meydana getirmiştir. O; sentezci kişiliği, örnek yaşayışı, ahlâki erdemleri, öğretici amaç güden eseri Divân-ı Hikmet'i ile örnek alınmalıdır¹.

Felsefesi insan yetiştirmek olan Ahmet Yesevi Türk-İslam'ın ortak şuurudur. Onun yol veya soy evlatları olan Türkler bütün dünyada onun yöntemlerini kullanarak onu rol model olarak yeni bir diriliş hareketi başlatabilirler².

Ahmet Yesevi'nin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipi "İlim Çin'de de olsa gidiniz alınız" hadisi şerifinde ifadesini bulan bilgi edinebilmek için araştıran, çalışan ve gerekirse en uzak bölgelere gitmekten çekinmeyen insan tipidir³.

Ahmet Yesevi içinden çıktığı yani mensubu olduğu halkın anlayabileceği üsluba uygun şekilde sade ve milli vezinle hikmetlerini-nasihatlerini yazmış ve anlatmıştır⁴. Ahmet Yesevi'nin halka anladığı bir dil ve alışmış olduğu edebi şekillerle hitap etmesi başarısının bir kat daha büyük olmasına sebep olmuştur⁵.

Ahmet Yesevi'nin hedefi de insandı. Hitap ettiği topluluğun fikir seviyesini ve ruh hallerini tamamen göz önüne alarak basit bir mantık ve dille halka hitap etmiştir. Türklerin zevklerine alışkanlıklarına uygun, manasını rahat anlayabilecekleri basit bir lisan ve aşına oldukları bir vezinle hitap etmiştir. O insanlığı hakikate erdirmek için renk, dil, ırk v.b farkları gözetmeksizin milli kimliğin üzerine çıkararak insanı insan görerek yaklaşmıştır⁶.

Ahmet Yesevi zamanındaki bütün aklî ve naklî ilimleri tahsil etmiş, aile ocağından aldığı terbiyeyi eğitim aldığı hocasının yanında daha da geliştirme imkânını bulmuştur. Eğitimi sürecinde İslam tarihinde ayrılık ve anlaşmazlıkların sebeplerini araştırıp sona erdirmek için yollar aramıştır. Ahmet Yesevi içinde yaşadığı topluluğun her halini çok iyi bilip onları bütün beşeriyete adalet götürecek Türk Kızılelma mefkûresi etrafında birleştirmek için çalışmıştır. Bunu yapabilmek içinde hiçbir din mezhep ve ırk farkı gözetmeksizin bütün insanlara hizmet etmeyi ve onların gönüllerini kazanmayı şiar edinmiştir⁷.

Ahmet Yesevi İslamiyet'i yeni benimseyen çeşitli Türk boylarına mensup bozkır göçebelerinin inanç birliği üzerinden hareketle birleşmelerinde önemli rol oynamıştır⁸.

Ahmet Yesevi Türklerin İslamiyet'i kabul etmesinin ardından ilim ve eğitim dilinin Arapça, Kültür ve edebiyat dilinin Farsça olduğu ve birde İslam dünyasının krizli bir döneminde tarih sahnesine çıkmıştır. Türk dünyasının her tarafına yayılan öğrencileri sayesinde halk Türklük şuuruna yönelmiş ve Türkçe yeniden din dili, devlet dili, kültür dili olma vasfına sahip olmaya başlamıştır. Ahmet Yesevi din dilini Türkçeye çevirmenin yanında Türk halklarının gelenek göreneklerini, örf ve adetlerini İslamiyet'e uygun bir şekilde oluşturmayı başararak, Türk maneviyatıyla İslam maneviyatını bölünmez bir şekilde bütünleştirmiştir⁹.

¹Ülkü Pınar Avcı "Tasavvuf ve İnsan Eğitimi" Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, Sayı 27, Ankara 2003, hbv dergisi. gazi.edu.tr http://www.hbvdergisi.gazi.edu.tr/index.php/TKHBVD/article/viewFile/591/581, (Erişim Tarihi 25.04.2016), s.3,

² Hasan Aktaş, Çağdaş Türk Şiirinde Hoca Ahmet Yesevi okulu ve Misyonu, Yort savul Yayınları, birinci Baskı, Edirne 2007,s.27

³ Mehmet Şeker, Türkistan'dan Anadolu'ya İnsan ve Toplum Hayatı, Ötüken Yayınları, İst.2007, s.61

⁴ Muhammet Yelten, "Yesevilik ve Anadolu Sûfilîği Üzerine Bazı Tespitler", Uluslararası HocaAhmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, Bağcılar belediyesi Kültür yay.,Pelikan Basım, İstanbul 2012, s.132,133

⁵ Fuat Köprülü, Türk Edebiyatında ilk mutasavvıflar, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları,7.baskı, Ankara 1991,s.76 ve 115

⁶ Mehmet Çelik," Ahmet Yesevinin Tebliğ Metodu", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, (26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üniversitesi Basımevi, Kayseri 1993, s.82,83

⁷ Orhan Bilgin," Ahmed-i Yesevi'nin Devlet Anlayışı", Milletlerarası Hoca AhmetYesevi Sempozyumu Bildirileri, (26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üniversitesi Basımevi, Kayseri 1993, s.45,46

⁸ Mustafa Cemiloğlu,"İslâmî Türk Kültür Birliği Çerçevesinde Ahmet Yesevi'de İlahi Aşk", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993, s.53

⁹ Zikiriya Jandarbak, "Hoca Ahmet Yesevi'nin Türk Tarihindeki Yeri", Uluslar arası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, Bağcılar belediyesi Kültür yayınları, Pelikan Basım, İstanbul 2012, s.185,186

Ahmet Yesevi'nin sevilmesinin sebebi budur. Ahmet Yesevi kişiliğiyle, fikirlerini anlatmada ki sade ama tesiriyle, yaşayışıyla, ilmiyle, irfanıyla, güvenilirliğiyle rehber olduğu için sevilmiş, toplum kendisine bağlanmıştır¹.

Tasavvuf eğitimi başta olmak üzere eğitimde eğitilen ve eğiten olmak üzere iki unsur vardır. Eğitilen kişide eğitimi alabilecek kabiliyet ve yeteneğin bulunmasına dikkat edilerek toplumda böyle kişiler özenle seçilmelidir. Eğitilen kişi ne kadar kabiliyetli olursa olsun iyi eğitici olmadan gerçeği bulamaz. Ahmet Yesevi iyi bir eğiticinin bütün özelliklerini ortaya koymuştur. Onun hedefi birçok kabiliyet ve meziyete sahip, etrafındaki insanlara doğruyu ve güzeli göstererek onları eğiten, günlük ihtiyaçları için çalışan, gönlü insan sevgisiyle dolu, insanlar arasında ayırım yapmadan etrafındakilere sevgiyi telkin eden olgun insan(İnsan-ı Kâmil) yetiştirmektir².

Bir Türk büyüğü olarak karşımıza çıkan Hoca Ahmet Yesevi Türklere onların dili Türkçe ve milli Türk vezni olan hece vezni ile seslenmiştir. Türklere İslâm'ı benimsetmek için kolayca anlayabileceğimiz şekilde tebliğ etmiş ve Türklerin zevkine uygun eserler oluşturmuş ve söylemiştir³.

Hoca Ahmet Yesevi'nin de yaşadığı dönemlerde yarı göçebe hayatını devam ettiren Türk devlet ve toplulukları arasında Eğitim kurumları henüz tam manasıyla yaygınlaşmamışlardı. İşte bu dönemlerde özellikle yaygın eğitim-halk eğitimi görevini tarikatlar ve bunların müesseseleri olan tekke, zaviye, dergâh, şeyh, mürid gibi kurum ve kişiler yerine getirmişlerdir. İnsanlar dini bilgileri öğrenmenin yanında, günlük hayatları için lüzumlu olan bilgileri de buralardan almışlardır. Ayrıca Tekke edebiyatı denilen halkın anlayabileceği sade bir dille sözlü edebiyat geliştirilmiştir⁴.

Gezici sûfi muallimler(öğretmen) olarak faaliyet gösteren Ahmet Yesevi'nin öğrencileri - Yesevi dervişleri, Anadolu, Rumeli ve Balkanları karış karış dolaşmış, Kuran'ı ve İslâm'ı öğretme ve yayma gayreti göstermişlerdir⁵.

Ahmet Yesevi'yi aynı dönemde yaşamış diğer âlim ve şeyhlerden ayıran temel özelliği irşad metodunda Türk dilini kullanması ve öğrenip benimsediği tasavvuf ve İslam kültürü ve anlayışını Türk insanının düşünce dünyasına göre süzerek anlatması ve yazmasıdır⁶.

Ahmet Yesevi Buhara medreselerinde dini ilimleri tam ve eksiksiz olarak okumuş ve öğrenmiştir. Eğitimi sürecinde öğrendiği yazılı kültürü daha sonra sözlü kültür haline getirerek şehirlerde ve bozkır göçebeleri arasında okuma imkânı bulamayan kişilere de aktarmayı başarmıştır. Bu sayede Türk-İslam kültürünün oluşması ve gelişiminde büyük katkısı olmuştur⁷.

Ahmet Yesevi karşımıza bir fakih, bir vaiz bir Mutasavvıf olarak çıkmıştır. Bütün bu özelliklerinin yanında onun en belirgin özelliği öğretmenliğidir. Çünkü Ahmet Yesevi etrafına toplananları eğitici ve öğretici yönüyle eğiten bir âlim olmuştur⁸.

Ahmed Yesevî, tekke, dergâh, ocak ve diğer kurumların eğitim ve meslek teşkilatına dönüşmesi ve toplum için birer sosyal kontrol mekanizması olmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Bu kurumlar,

¹ Kemal Eraslan, "Uluslar arası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu kapanış konuşmaları", Uluslar arası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, Bağcılar belediyesi Kültür yayınları, Pelikan Basım, İstanbul 2012,s.211

² Sebahattin Küçük, "Divan-ı Hikmet'te İnsan Eğitimi", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993, s.277,278,279

³ Bekir Sami Özsoy, "Hoca Ahmet Yesevi'nin Hikmetlerinden Günümüze Mesajlar", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993, s.335

⁴ Mustafa Öztürk, "Tarikatların Türk Sosyal Hayatına Tesirleri Üzerine Bazı Düşünceler", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993, s.343

⁵ Muharrem Çakmak "Din Eğitimi ve öğretiminde metodolojik bir yaklaşım-Seyahate Dayalı Tasavvufi İrşad Metodu- Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi [C:9 S:1,s.140,141, http://dergipark.ulakbim.gov.tr/daad/article/view/5000077098/5000071136](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/daad/article/view/5000077098/5000071136) (Erişim Tarihi:17.02.2016)

⁶ Hasan Şahin, "Ahmet Yesevi'nin İnsana Bakışı", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993, s.347,348

⁷ Nesimi Yazıcı, "Hoca Ahmet Yesevi Döneminde Türk-İslâm Kültürünün Oluşum ve Gelişimi Üzerine Bazı Düşünceler", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993, s.384

⁸ Mehmet Şeker, Türkistan'dan Anadolu'ya İnsan ve Toplum Hayatı, Ötüken Yayınları, İstanbul 2007,s.48

çeşitli eğitim yöntemleri kullanarak insanları belli özelliklere erdirmek için faaliyet gösteren önemli birer eğitim kurumu olmuştur. Bir eğitim düşüncesi, yöntemi ya da uygulaması ele alınırken eğitimin felsefesi, ilkeleri, amaçları, bilgi muhtevası, seçilen yöntem ve politikalar, araç ve gereçler, eğitim ve öğretim organizasyonu ve bunların ana unsurları inceleme objeleri olarak değerlendirilmiştir.

Ahmed Yesevi insan eğitimi anlayışında ve öğretici çalışmalarında; millî, dinî motif ve değerler, bunlarla ilgili bilgiler, deyim, atasözü ve menkıbeler aracılığı ile toplumsal bilincin canlı tutulmasına katkıda bulunmuştur. Karmaşık ifadelerden, özellikle felsefî değerlendirmelerden uzak durmaya çaba göstermiştir. Günümüz pedagojisinde önemli yer tutan; yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ve basitten karmaşığa ilkelerini, o dönemde en güzel şekilde uygulamıştır. Herkesin bildiği basit ve sade bilgilerden yola çıkarak, üst seviyeli kavram ve değerlere ulaşmak istemiştir¹.

Ahmet Yesevi iyi yetişmiş bir âlim olarak eğitim aldığı hocalarından öğrendikleri fikirleri yaymaya çalışmıştır. O öğrencileriyle yakından ilgilenen bir öğretmen olmanın yanında yaygın eğitim ve öğretimde hizmet eden bir halk öğretmenidir. Ahmet Yesevi'nin başarısında çevresindeki insanların bildiği, gördüğü malzemeler, araç ve gereçlerle ve onların günlük hayatlarında kullandıkları isim ve kelimelerle hitap etmesinin etkisi büyük olmuştur. Kullandığı ifadelerde teorik üslup hâkim olmakla birlikte eğiticilik ve öğreticilik yanı ağır basan söyleşiler yer almaktadır².

Ahmet Yesevi, Türk boylarını, İslam dairesinde birleştirerek, millî birliğin tesisine ve millî benliğin devamına, boy şuurunu aşarak milletleşmesine hizmet etmiştir. Türkler arasında toplayıcı ve bütünleştirici bir önder olmuştur. Hayatını ilim yaymaya, insanları irşad etmeye, hayra adanmış ve bu duygu ve düşüncelerini öğrencilerine de aşılamıştır³.

Ahmet Yesevi çok ileri seviyede Medrese eğitim almış, Arapça, Farsça, İslamî ilimler ve tasavvufu iyice öğrendikten sonra inandıklarını ve öğrendiklerini çevresindeki göçebe köylü ve diğer topluluklara onların anlayabilecekleri bir dille öğretmeye çalışmıştır. İslamiyet'i Türkler arasında yerleştirmek ve sevdirmek asıl amacı olmuştur⁴.

İlk Türk sufilerinin en önemlisi olan Ahmet Yesevi İslamiyet'in ve tasavvuf görüşlerinin Türkler arasında yayılıp kökleşmesinde çok önemli bir eğitimcilik görevi üstlenmiştir. O ve öğrencileri göçebe Türk toplulukları arasında yeni inancı öğretip yaymakta bıkmaz, usanmaz bir çaba göstermişlerdir⁵.

Her mutasavvıf, aynı zamanda bir terbiyeci yani eğitimcidir. Tasavvuf eğitimi başta olmak üzere bütün eğitim sistemleri, insana bir şekil vermek; onu birtakım hedefler doğrultusunda yetiştirmek istemiştir⁶.

Öğretmenlerin yeterlilik alanları üç boyutta ele alınmaktadır(MEB 2002) 1-Genel Kültür, 2-Özel alan Bilgi ve Becerileri, 3-Eğitme-öğretme bilgi ve becerileri, Öğretmen yeterlikleri öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar anlaşılmaktadır⁷.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 45'inci maddesi hükümleri kapsamında, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,

¹ Ülkü Pınar Avcı "Tasavvuf ve insan Eğitimi" Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 2003 hbv dergisi. gazi.edu.tr <http://www.hbvdergisi.gazi.edu.tr/index.php/TKHBVD/article/viewFile/591/581>, s.1,2,3

² Mehmet Şeker, "Türkistan'dan Anadolu'ya İnsan ve Toplum Hayatı, Ötüken Yayınları, İstanbul 2007,s.61,62

³ Ferudun Eser,"Türk İslam Medeniyetinin Yıldızları, Eğitimde Birlik Derneği Kültür yayınları-2, Ankara, 2011 (<http://img.eba.gov.tr/529/03f/b1a/884/d30/1d4/780/92d/420/d1a/288/394/280/4d8/002/52903fb1a884d301d478092d420d1a2883942804d8002.pdf>) Erişim tarihi 26.02.16

⁴ Mustafa Yalçınkaya, "Ahmet Yesevi ve Divan-ı Hikmet", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.26, S.1, Ankara 1993, s.17,18

⁵ Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, (Başlangıçtan 1985'e) 2.baskı, Ankara. Üni. Basımevi, Ankara 1985, s.35

⁶ Süleyman Doğan, "Somuncu Baba'nın Eğitim Metodu", Turan-sam, yıl: 2012, cilt: 4, sayı: 13,kış, 2012 tura n stratejik araştırmalar merkezi dergisi, Kars 2012, s.124, www.turansam.org

⁷ Veysel Sönmez(editör), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı Yayıncılık, genişletilmiş3.baskı, Ankara 2003, s.304

Program ve İçerik Bilgisi, olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir¹.

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular².

Öğretmenlerin öğrettikleri konu her ne olursa olsun dili doğru ve etkili kullanmaları gerekir. Öğrencileriyle velileriyle ve meslektaşlarıyla iletişimde dilin ve yazılı anlatım kurallarına uygun bir iletişim sağlanmalıdır³.

Tarifinde istendik davranış değişikliği olan eğitimde istenilen davranışların oluşması için önce davranış örneği verilmeli, aralıklı şekilde bu davranış pekiştirilmeli ve kademeli yaklaştırma yoluyla davranış biçimlendirilmelidir⁴.

Bir eğitim düşüncesi, yöntemi ya da uygulaması ele alınırken eğitimin felsefesi, ilkeleri, amaçları, bilgi muhtevası, seçilen yöntem ve politikalar, araç ve gereçler, eğitim ve öğretim organizasyonu ve bunların ana unsurları inceleme objeleri olarak değerlendirilir.

Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Geniş anlamda ise eğitim, bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Eğitim insanın iyi davranış kazanması ve sosyalleşmesi için yapılan çabalardır.

Ahmet Yesevi kişiliği ve yaşantısı bakımından örnek alınacak şekilde bu işin içinde olmuştur. Mütevazı, sade bir hayat sürmüştür. Ahmet Yesevi Vaktini üçe bölerdi. Üçte birini ibadetle ve zikirle geçirir, üçte birinde öğrenci yetiştirir ve ilimle uğraşır, üçte birinde ise tahta kaşıklar yapıp satarak geçimini sağlamıştır⁵.

Ahmet Yesevi aldığı eğitim-öğretim sayesinde yetişme ve bilgilenme sürecine uygun olarak bilgi ve görgüsünü geliştirme ve yayma çabasını benimsemiştir. İnsanlık için kabul gören genel-geçer doğrular çerçevesinde halkın aydınlatılması, bilgilendirilmesi yani eğitilmesi Ahmet Yesevi'nin asıl amacını oluşturmaktadır⁶.

Ahmet Yesevi İslami duyarlılıkla ve Türk töresinde de önemli yer tutan yiğitliğe ve dostluğa yakışır davranma, helal kazanç, komşu hatırı sayma ve ibadetin sevaplarını vurgularken, büyülenme, kıskançlık, hak yeme, dedikodu yapma gibi kötü alışkanlıkları yermiş, topluma her yönüyle örnek teşkil etmiştir⁷.

Eğitimin görevi ezeli-ebedi doğruların bilgisinin kazandırılmasıdır. Eğitim, öğretim içerir; öğretim ise bilgi. Bilgi, hakikattir. Hakikat ise her yerde aynıdır. O halde eğitim her yerde aynı olmalıdır'. Bu görüşün bir diğer sonucu şudur: Eğitimin peşinde koşması gereken hedef, bireyin değişme içinde bulunan, gelip geçici önemsiz değişikliklerin üzerinde cereyan ettiği dünyaya değil dünyanın değişmeyen, kalıcı gerçeğine uydurulmasıdır⁸.

¹ Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>(erişim tarihi 24.04.2016)

² Öğretmenlik Mesleği genel Yeterlikleri, T.C.Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, temel eğitime destek projesi"öğretmen eğitimi bileşeni",Ankara 2006,s.11,12 otmg.meb.gov.tr/Yayin.html(erişim tarihi 24.04.2016)

³ Öğretmen Yeterlikleri, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Adım Okan Matbaacılık,Ankara2009,s.9

⁴ Ülkü Pınar Avcı "Tasavvuf ve İnsan Eğitimi" Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, sayı 27,Ankara 2003, hbv dergisi. gazi.edu.tr <http://www.hbvdergisi.gazi.edu.tr/index.php/TKHBVD/article/viewFile/591/581>, (Erişim Tarihi 25.04.2016),s.1,

⁵ Süleyman Doğan, "Somuncu Baba'nın Eğitim Metodu", Turan-sam, yıl: 2012, cilt:4, sayı:13, kış, 2012 turan stratejik araştırmalar merkezi dergisi, Kars 2012, s.123,125,126, www.turansam.org

⁶ İsmail Doğan, "Hoca Ahmed Yesevi'ye Armağan Nedeniyle", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.26, S.1, Ankara 1993, s.12

⁷ Mahmut Tezcan, "Ahmet Yesevi'nin Türk Din Antolojisindeki Yeri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 26 Sayı: 1, Ankara 1993, s.5,6

⁸ Süleyman Doğan, "Somuncu Baba'nın Eğitim Metodu", Turan-sam, yıl: 2012, cilt:4, sayı:13, kış, 2012 tura n stratejik araştırmalar merkezi dergisi, Kars 2012, s.130,131,132, www.turansam.org

Öğretmenlerin tutumları da çok önemlidir. Öğretmen öğrencileri üzerinde mesleğini seven bir insan imajı yaratmalıdır Bunların yanında Mesleki nitelikler bakımından da öğretmenler, Mesleki alan bilgisi, Genel kültür bilgisi, Dili iyi kullanma becerisi, öğretim becerileri, program geliştirebilme, Değerlendirme yapabilme, Rehberlik alanlarında donanımlı ve yeterli olmalar beklenmektedir¹.

Sonuç

Yukarıda kısaca hayatı ve eğitimciliği üzerinde bilgiler verdiğimiz Hoca Ahmet Yesevi toplumun tamamı tarafından rol model alınması gereken bir hayat sürmüştür. Ancak konumuzun esasını teşkil eden sosyal bilgiler eğitimi açısından öğretmenlere rol model olması gereken özellikleri ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Ahmet Yesevi; eğitimi en üst seviyede tamamlaması, eğitimi sırasında aldığı bilgileri topluma ve öğrencilerine aktarması, etrafına topladığı öğrencileri (Müridleri) en üst seviyede eğiterek ülkenin çeşitli bölgelerine göndererek eğitim-öğretim faaliyetlerinin yaygınlaştırılarak sürdürülmesi, eğitime tabi tuttuğu toplumların ve bireylerin bütün özelliklerini tanıyarak onların seviyesine uygun eğitim metodları geliştirmesi, her şeyden önemlisi içinde bulunduğu ve eğitmeyi hedeflediği kitlenin anlayacağı dili kullanmayı tercih etmesi, Hedef kitlesi arasında dil,din,ırk ve cinsiyet vb. konularda ayırım gözetmemesi, İnsan haklarına saygılı ve adaletli davranması, Toplumun arasındaki ayrılık unsurlarının sebeplerini bulup, çözüm önerileri ile birlik ve beraberliği sağlamayı hedeflemesi, mensubu olduğu Türk milletini yüce değerler ve hedefler etrafında birleştirerek ülkü birliği oluşturması, Öğretmenliğin gerekliliği olan mesleki, kültürel ve ilmi yeterlilik, öğretim metod ve becerileri açısından bütün öğretmen ve eğitim hizmetlerinde çalışanlar tarafından rol model alınması düşüncemizin esasını oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

Aktaş Hasan, Çağdaş Türk Şiirinde Hoca Ahmet Yesevi okulu ve Misyonu, Yort savul Yayınları, birinci Baskı, Edirne 2007.

Akyüz Yahya, Türk Eğitim Tarihi, (Başlangıçtan 1985'e)2.baskı,Ank.Üni.Basımevi,Ankara 1985.

Avcı Ülkü Pınar "Tasavvuf ve İnsan Eğitimi" Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi, sayı 27,Ankara 2003, hbv dergisi. gazi.edu.tr <http://www.hbvdergisi.gazi.edu.tr/index.php/TKHBVD/article/viewFile/591/581>, (Erişim Tarihi 25.04.2016).

Banarlı Nihad Sami, Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, CiltI,MilliEğitim Basımevi,İstanbul1987.

Bilgin Orhan, "Ahmed-i Yesevi'nin Devlet Anlayışı", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, (26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri 1993.

Cemiloğlu Mustafa,"İslâmî Türk Kültür Birliği Çerçevesinde Ahmet Yesevi'de İlahi Aşk", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993.

Çakmak Muharrem, "Din Eğitimi ve öğretiminde metodolojik bir yaklaşım-Seyahate Dayalı Tasavvufî İrşad Metodu-Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi C:9,S:1,<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/daad/article/view/5000077098/5000071136>(Erişim Tarihi:17.02.2016)

Çelik Mehmet, "Ahmet Yesevinin Tebliğ Metodu", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, (26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni, Basımevi, Kayseri 1993.

Doğan İsmail, "Hoca Ahmed Yesevi'ye Armağan Nedeniyle", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.26, S.1, Ankara 1993.

Doğan Süleyman □, "Somuncu Baba'nın Eğitim Metodu", Turan-sam ,yıl:2012, cilt:4,sayı:13, kış, 2012 turan stratejik araştırmalar merkezi dergisi, Kars 2012. www.turansam.org

Eraslan Kemal," Uluslar arası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu kapanış konuşmaları", Uluslar arası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, Bağcılar belediyesi Kültür yayınları, Pelikan Basım, İstanbul 2012.

Ergun Mustafa, Bahattin Ergezer, İzzet Çevik, Ali Özdaş, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara 1999.

Eser Ferudun,Türk İslam Medeniyetinin Yıldızları,Eğitimde Birlik Derneği Kültür yayınlar-2, Ankara 2011 (<http://img.eba.gov.tr/529/03f/b1a/884/d30/1d4/780/92d/420/d1a/288/394/280/4d8/002/52903fb1a884d301d478092d420d1a2883942804d8002.pdf>) Erişim tarihi 26.02.16

¹Mustafa Ergun, Bahattin Ergezer, İzzet Çevik, Ali Özdaş, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara 1999, s.77vdd

Jandarbak Zikirya, "Hoca Ahmet Yesevi'nin Türk Tarihindeki Yeri", Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, Bağcılar belediyesi Kültür yayınları, Pelikan Basım, İstanbul 2012.

Küçük Sebahattin, "Divan-ı Hikmet'te İnsan Eğitimi", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993.

Köprülü Fuat, Türk Edebiyatında ilk mutasavvıflar,Diyanet İşleri Başk.Yay.,7.baskı,Ankara 1991.

Öztürk Mustafa, "Tarikatların Türk Sosyal Hayatına Tesirleri Üzerine Bazı Düşünceler", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri 1993.

Özsoy Bekir Sami, "Hoca Ahmet Yesevi'nin Hikmetlerinden Günümüze Mesajlar", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993.

Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>(erişim tarihi 24.04.2016)

Öğretmenlik Mesleği genel Yeterlikleri, T.C.Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, temel eğitime destek projesi"öğretmen eğitimi bileşeni",Ankara 2006, otmg.meb.gov.tr/Yayin.html(erişim tarihi 24.04.2016)

Öğretmen Yeterlikleri, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Adım Okan Matbaacılık, Ankara2009.

Sönmez Veysel (editör), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı Yayıncılık, 3.baskı, Ankara 2003.

Şahin Hasan, "Ahmet Yesevi'nin İnsana Bakışı", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993.

Şeker Mehmet, Türkistan'dan Anadolu'ya İnsan ve Toplum Hayatı, Ötüken Yayınları, İst. 2007.

Tezcan Mahmut, "Ahmet Yesevi'nin Türk Din Antolojisindeki Yeri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 26 Sayı: 1, Ankara 1993.

Tosun Necdet (Editör), Ahmet Yesevi, Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Yayınları yayın No:23, Ankara 2015.

Yalçınkaya Mustafa, "Ahmet Yesevi ve Divan-ı Hikmet", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.26, S.1, Ankara 1993.

Yazıcı Nesimi, "Hoca Ahmet Yesevi Döneminde Türk-İslâm Kültürünün Oluşum ve Gelişimi Üzerine Bazı Düşünceler", Milletlerarası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri,(26-29 Mayıs 1993, Kayseri), Erciyes Üni. Basımevi, Kayseri1993.

Yelten Muhammet, "Yesevilik ve Anadolu Sûfiliği Üzerine Bazı Tespitler", Uluslar arası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, Bağcılar belediyesi Kültür yayınları, Pelikan Basım, İstanbul 2012.

Yılmaz H.Kamil,"Anadolu ve Balkanlarda Yesevilik ve Ahmet Yesevi'nin Anadolu'ya Etkisi",Uluslar arası Hoca Ahmet Yesevi Sempozyumu Bildirileri, Bağcılar belediyesi Kültür yayınları, Pelikan Basım, İstanbul 2012.

Uslu Mustafa, Pîr-i Türkistan Hoca Ahmet Yesevi, Gökçen Yayınları, Yozgat 1997.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN ÖTESİNDE “ÇOCUKÇA” ÇOCUK HAKLARI *

Ümmügülsüm SARIKAYA **

ÖZET

Günümüzde; fikirlerin özgürce ifade edilmesi, bireylerin yaşantılarıyla ilgili kararlarını baskı altında kalmadan alabilmeleri, inançların yaşam tarzlarına yansımaya saygı duyulması ve insanlığı tehdit eden sorunların minimal düzeye indirilmesi en önemli çağdaşlık ölçütleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir ülkede demokrasi ve insan hakları olarak ifade edebileceğimiz bu ölçütlere verilen değer ne kadar fazlaysa, o ülkenin diğer dünya ülkeleri arasındaki saygınlığı da o kadar artmaktadır. Bu olumlu gelişmelere rağmen; nüfusun artması, gelir dağılımındaki dengesizlik, ülke yönetimlerinden kaynaklanan sorunlar, toplumsal yozlaşmalar ve bireysel düzeyde etik çizgiden sapan uygulamalar yüzünden genelde insan hakları ve özelde çocuk hakları konusunda ihlaller de olabilmektedir.

Yaşanan hak ihlallerine karşı çocuğu korumak amacıyla yapılan yasal düzenlemeler uluslar arası hukukta geliştirilerek devam etmektedir. Türkiye’de de çocuk hakları konusundaki gelişmeler dünya ile paralellik göstermekte, çocuk sorunları bir yanda varlığını nitelik değiştirerek devam ettirirken, öbür yandan çocukların hakları ve korunmaları ön plana çıkmakta, hak ihlallerine tedbir olması amaçlanan uygulamalar önemini ve popülerliğini artırmaktadır.

Çocuk hakları konusunda şimdiye kadar yapılan çalışmalar konunun hukuksal boyutuyla ilgili olduğundan çocukların gözünden “çocuk hakkı” kavramı üzerinde durulmamıştır. Toplumun gelecek teminatı ve korunmaya muhtaç küçük varlıkları olan çocuklar tarafından çocuk sorunlarının nasıl algılandığının ortaya koyulması, onların hamisi olan büyükler, öğretmenler ve yasa koyucular için hak ihlallerini önleme çalışmalarında yol gösterici olması bakımından önemlidir.

Çalışmada eğitim sistemimiz içinde ortaokul öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersinin konusu olmanın ötesinde “çocuk hakları” kavramıyla ilgili algıları ve farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Verilerin toplanması aşamasında, Denizli’nin merkez ilçelerindeki ortaokullarda eğitim gören 8. sınıf öğrencilerinden öğretmen görüşleri alınarak belirlenen 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmış, öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizinden geçirilmiştir.

Çalışma sonucunda görülmüştür ki, çocuklar “çocuk hakkı” kavramını, kendilerinin konusu olduğu bir durumdan ziyade öğrenilmesi gereken nesnel bir bilgi olarak algılamaktadırlar. “Çocuk hakları ihlali”ni açıklık, yoksulluk, kimsesizlik gibi uç örneklerle somutlaştırmakta ve kendi dışlarında görmektedirler. Çocuk haklarıyla ilgili düzenleme ve iyileştirme çalışmalarını yerine getirilmesi gereken, kendilerini ilgilendiren bir hak koruma çalışması olmaktan çok, dezavantajlı çocukları korumaya yönelik bir tedbir olarak ifade etmektedirler. Hak ihlaliyle karşılaşabileceklerini düşündüklerinde polis, öğretmen, anne, baba gibi koruyucu otoriteye güvenmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları, Demokrasi, Nitel Araştırma, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

* Bu çalışmanın başında konu tespitinden bitimine kadar önerileri ve değerli eleştirileri ile katkı sağlayan çok değerli hocam Prof. Dr. Süleyman İNAN’a verdiği bilgiler ve bu çalışmaya vesile olduğu için teşekkür ederim.

** Öğretmen, Hulusi Kulaklı Ortaokulu, Denizli, summugulsun@hotmail.com

“CHILDISH” CHILD RIGHTS BEYOND SOCIAL STUDIES EDUCATION

ABSTRACT

Today, expression of opinions in freedom, providing the individuals to take their decisions concerning their life without being under pressure, respecting the reflection of beliefs to life style, and minimization of the problems which threat humankind confront us as the most important modernity criteria. How much is the value assigned to this criteria which we may state as democracy and human rights in a country, the prestige of a country becomes too much among the other countries of the world. Despite such positive developments, there may occur violations on the matter of human rights in general and child rights specifically because of population increase, the unbalance in income distribution, the problems arising from the countries' managements, social corruption and applications deviating from ethical line in individual level.

Legal regulations are developed and made in the international law for the purpose of protecting the child against the right violations. Also in Turkey, the developments about child rights go in parallel with the world and while the problems concerning children continue to exist by changes in nature, the rights and protection of the children come to the forefront and the importance and popularity of the applications which goal is to be precautions against violations of rights increase.

Since the studies made about child rights up to now is related with the legal dimension of the subject, the concept of “child right” from the view of children is not considered. Putting forth the way of perception of child problems by the children who are the future security and little beings of the society who should be protected is important in terms of guidance for the elders, teachers and law makers who are their guardians in the studies of preventing the violations of right.

In the study, the perceptions and awareness levels of the secondary school students within our education system concerning the concept “child rights” beyond being a topic of Social Studies course is tried to be determined. The study is carried out in the direction of qualitative research approach. In the stage of gathering the data, interviews are made with 10 students who are determined by taking the opinions of teachers from among grade 8 students who are educating in the secondary schools of the central districts of Denizli and the students are asked open ended questions. The data obtained from the interviews are passed from content analysis.

It is seen as a result of the study that the children perceive the concept “child right” as an objective information which should be learned rather than a case of which they are a subject. They embody “violation of child rights” with extreme examples such as hunger, poverty and orphanage and feel out of it. They express the regulation and improvement studies concerning child rights as a precaution directed to protect the disadvantageous children rather than being a study which should be performed to protect their rights. When they consider that they may meet a violation of right, they entrust a protective authority such as police, teacher, mother, father.

Key Words: Child Rights, Democracy, Qualitative Research, Social Studies Education.

GİRİŞ

Dünya, geçmişle kıyaslandığında haklar, demokrasi, yaşam standartları, bilgi birikimin paylaşılması, iletişim, haberleşme gibi alanlarda teknolojinin de katkısıyla günden güne –sayılan bazı alanlardaki gelişmeler kavramların göreceliliğinden ya da dünyada yayılımının heterojenliğinden dolayı tartışılabilir düzeyde de olsa- gelişmektedir. Bu gelişimle birlikte zaman zaman insan hakları ve özelde çocuk hakları konusunda ihlallerle de karşılaşabilmektedir. Bir yanda yapılan yasal düzenlemeler ve alınan tedbirler artarken, öbür yanda küresel ya da bölgesel boyutta insan hakları, çocuk hakları ihlalleri nitelik değiştirerek de olsa devam etmektedir.

Çocukluk, yaşamın temellerinin atıldığı hayatın önemli bir bölümüdür. Bu yüzden çocuğa ve çocukluğa verilen değer, toplumların gelişmişlik düzeyiyle ilgili önemli ipuçları içermektedir. Devletler, politikalarında çocukların eğitime, sağlığına, sosyal haklarına önem vermelidir. Toplum içinde suça yönelen vatandaşların varlığı veya yokluğu devletlerin bu alanlarda aldığı önlemlerle yakından ilişkilidir (Erkman, 1995).

Çocuk haklarının korunması, insan haklarına verilen değer göstergesi hatta ön koşuldur. Çocukluk döneminin sağlıklı yaşanması, meslek seçimi, sağlıklı kararlar verme, beden ve ruhen sağlıklı bir hayatı ilgilendirir. Bu dönem ayrıca, topluma ve kendine yararlı, başarılı, ahlaklı bireyler için de önemlidir. Çocukların karşılaştığı sorunların çoğu evrenseldir. Çocuklarla ilgili alınan kararlar tüm dünya çocuklarını ilgilendirir. Çocukların sömürülmesi, silahlı çatışmalar, uyuşturucu, içki, sigara kullanımı, yardıma muhtaç olması, şiddet görmesi, sokak çocukları, cinsel istismar vb. sınır tanımayan sorunlardır. Açlık, hastalıklar, bebek ölümleri, beslenememe sorunları tüm dünya çocuklarını ilgilendirir. (Tufan, 2001). Olumsuz beslenme birçok toplumda çocuklarda fiziksel ve zihinsel gelişimi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca dünyanın birçok yerinde çocuklar ucuz ücretlere, ağır işlerde çalıştırılmaktadır. Fiziksel anlamda sömürülmektedirler. Hırsızlığa, dilencilığe, uyuşturucuya teşvik edilmektedirler. Dünyada birçok çocuk sokaklarda yaşamakta ya da mülteci statüsünde bulunmakta; ailesiyle birlikte yaşasa da güvensiz ve sağlıksız koşullarda çalışmakta ilköğreniminden yoksun bir şekilde yaşamaktadır (Aktürk, 2006). Dünya çocuklarının bu durumu, idealdeki "çocuk hakları" ile uygulamaların ya da yaşantıların ne kadar farklı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada eğitim sistemimiz içinde ortaokul öğrencilerinin "çocuk hakları" kavramıyla ilgili algıları ve farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. "Çocuk hakları kavramı, Sosyal Bilgiler dersinin konusu olmanın ötesinde çocuklar için ne ifade ediyor?" sorusu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Çocuklar tarafından çocuk hakları ve çocuk sorunlarının nasıl algılandığının ortaya koyulması, onların hamisi olan büyükler, öğretmenler ve yasa koyucular için yol gösterici olacaktır. Yapılan literatür taramasında şimdiye kadar yapılan çalışmaların konunun hukuki boyutuyla ilgili olduğu ve tarihsel süreçte ulusal-uluslararası hukukta çocuk haklarının gelişiminin incelendiği ya da çocuk istismarı ve çocuk hakkı ihlalleriyle ilgili mevcut tablonun örneklendirildiği görülmüştür. Çocukların çocuk haklarına bakışını yansıtması bakımından çalışma önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma nitel desende oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılar ile olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmada, uygulamanın yapılacağı okulların seçiminde belirlenen temel ölçüt eğitim kalitesi bakımından iyi düzeyde olmaktadır. Buna göre, Denizli'nin Merkez ilçelerindeki ortaokullardan seçim yapılmıştır. İyi seviyede eğitim veren okullarda okuyan öğrencilerden öğretmenlerinin de görüşü alınarak bu konuda fikir yürütebilecek bakış açısına ve hak kavramı konusunda soyut düşünceye sahip olduğu varsayılarak beşi erkek beşi kız olmak üzere on 8. sınıf öğrencisiyle görüşülmüştür.

Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan toplam altı soru, literatür taramasından sonra uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Soruların her biri farklı verileri

elde etmek üzere hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan ve öğrencilere yöneltilen sorular şu şekildedir:

- Çocuk nedir? Sence sen çocuk musun?
- Hak nedir?
- “Çocuk hakkı” deyince aklına ne geliyor?
- Çocuk hakkı ihlali örnekleri verebilir misin?
- Hakkının ihlal edildiğini düşündüğünde ne yaparsın?
- Eğitim almak bir hak mıdır? Eğer öyleyse bu hakkımızdan nasıl yararlanırsınız?

Görüşme sırasında öğrencilere gerektiğinde ek sorular yöneltilerek yarı yapılandırılmış görüşme sağlanmıştır. Görüşmeler araştırmaya katılan öğrencilerle okullarında yapılmış, ortalama 20-30 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Araştırmacı tarafından veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş sonra da nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, ayrıca her soruya verilen bazı cevaplar da aynen sunulma yoluna gidilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre katılımcılar, “öğrenci”yi ifade etmesi açısından “Ö” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5” şeklinde bir numara verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar gruplandırılmış ve bulgular sunulmuştur.

1. Çocuk Olmayla İlgili Tereddüt

Görüşme yapılan öğrenciler “Sen çocuk musun?” sorusuna tereddütlü cevaplar vermiştir. Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9 “Hayır çocuk değilim.”, Ö1, Ö2, Ö3 “Aslında çocuğum ama...” diyerek tereddüt etmiş, Ö7 ve Ö10 “Evet çocuğum.” demiştir. Çocuk olmadığını iddia eden öğrenciler “Çocuk nedir?” sorusuna ise “18 yaşından küçük birey” diye cevap vermişlerdir. Bunun bir çelişki olduğu hatırlatıldığında da çocuk olmanın iyi bir şey olmadığını, büyümek istediklerini, “çocuk değilim” derken yaş olarak çocuk olmayı değil çocuksu/çocukça hareketler yapmamayı ve olgunluğu kastettiklerini belirtmişlerdir.

2. Hak Kelimesinin Açıklanmasında Karşılaşılan Güçlük

“Hak nedir?” sorusuna verilen cevaplar kavramı açıklamaktan ziyade başka bir soyut kavramla ilişkilendirme ve tanım içinde de “hak” kelimesini kullanma şeklinde olmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplarda hak kavramının en çok “özgürlük” kavramıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: “Bir kişiye verilen özgürlüktür, yapabileceği şeylerdir.” (Ö1), “Kendi kişiliğimizde sahip olduğumuz şeylerdir, kendi başımıza yapabileceğimiz şeylerdir.” (Ö2), “Özgürlüktür, istediğini yapabilmektir.” (Ö5), “Yaşama hakkı, eğitim hakkı, beslenme hakkı gibi şeylerdir.” (Ö6), “Bir bireyin yapma özgürlüğüne sahip olduğu şeylerdir.” (Ö7), “Bireyin kısıtlama olmaksızın yapmaya hakkı olduğu şeylerdir.” (Ö9), “Özgürce yapılabilen hareketlerdir.” (Ö10)

Hak kavramının soyutluğu, kavramı açıklamada öğrencileri örnekler vermeye yöneltmiştir. Ö1, Ö4 ve Ö9 hakkı olan şeyleri “istediğini yapmak”, Ö2 “ailesi istemese bile kendisi istedikten sonra okuyabilmek”, Ö3 “oyun oynamak” şeklinde örneklendirmiştir.

3. “Çocuk Hakkı” Kavramını Kendi Dışlarındaki Bir Olgu Olarak Görmeleri

“Çocuk hakkı deyince aklına ne geliyor?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde çocuk haklarının genellikle Sosyal Bilgiler dersinin konusu olarak hatırlandığı görülmektedir. Ö3, Ö5, Ö8 ve Ö10 soruya cevap verirken, bu konuyu 5. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işlediklerini hatırlatmışlar ve

açıklamalarını Çocuk Hakları Sözleşmesiyle ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler “Çocuk Hakları” kavramını; kendilerinin konusu olduğu, yaşam kalitelerini artırmaya yönelik ve karşılaşılabilecekleri olumsuzluklardan korunmalarını amaçlayan ilkeler bütünü olmaktan ziyade öğrenilmesi gereken bir ders konusu olarak görmektedirler. Onlara göre çocuk hakları; sokak çocukları ve savaş mağduru olma, açlık çekme, küçük yaşta çalıştırılma veya ailesi tarafından terk edilme gibi olumsuzluklara maruz kalan çocuklar içindir.

4. Hak İhlaliyle İlgili En Uç Örneklerin Verilmesi

“Çocuk hakkı ihlali örnekleri verebilir misin?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde hak ihlaliyle ilgili saldırıya uğrama, evsizlik, açlık, savaş mağduru olma, kaçırılma, kimsesizlik gibi uç örnekler verilmiştir. Bu konuda Ö1 “Hakkı yenen çocuklar dendiğinde eziyet edilen, fakir, ailesinden uzakta olan çocuklar aklıma geliyor.”, Ö7 “Dünya çocuklarının pek çoğu şansız durumdadır. Kimisi çalıştırılmakta, kimisinin eğitim hakkı elinden alınmakta, kimisi ise açlıkla mücadele etmektedir.” demiştir.

5. Hak İhlaline Uğrama Durumunda Otoriteye Sığınma

“Hakkının ihlal edildiğini düşündüğünde ne yaparsın?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde hak ihlaline uğrama durumunda otoriteye (anne, baba, polis, emniyet, devlet gibi) sığınma şeklinde özetlenebilecek cevaplar verildiği görülmüştür. Öğrenci cevaplarından bazıları şöyledir: “Hak ihlali dendiğinde benim aklıma hemen polis geliyor. Polisi ararım, devlete başvururum. Emniyetle birlikte çalışmalar yaparım ki benim başıma gelen başkalarının başına gelmesin.” (Ö2) “Bir gün kötü bir duruma maruz kalırsam bunu ailemle paylaşırım. Anneme anlatırım.” (Ö5) “Hakkım yenirse ağlarım, çok üzülürüm. Elimden çok fazla bir şey gelmez... Hak ihlali bir şanssızlıktır.” (Ö10)

6. Eğitim Almayı Hak Olarak Görmelerine Rağmen Okula Gitmeyi İstenmeyen Durum Olarak Tanımlamaları

“Eğitim almak bir hak mıdır? Eğer öyleyse bu hakkımızdan nasıl yararlanırsınız?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde eğitim almanın çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı tarafından hak olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğrenciler, eğitim almayı hak olarak kabul etmelerine rağmen eğitim alma hakkının uygulanış şekli olan okula gitmeyi istenmeyen durum olarak nitelendirmişlerdir. Bu konuda öğrenci cevaplarından bazıları şöyledir:

“Eğitim alma hakkından yararlanmak için okula gidilmelidir. Ancak öğrenciler genellikle okula gitmeyi sevmezler. Bu ailelerden kaynaklanıyor. Çünkü aileler çocuğun bir işte çalıştırılmasını ve eve para kazandırmasını daha çok önemserler. Bu düşünce çocukların aklına girince çocuklarda okula karşı istek kalmıyor. Direk maddi olarak düşünüp kısa yoldan para kazanmak istiyorlar.” (Ö1)

“Çocuklar ders saatinden daha çok teneffüs olmasını isterler. Derslerde beyinleri zorlandığı için kolayca kaçarlar. Bunun çözümü derslerin oyunlarla işlenmesi ve eğlenceli hale gelmesi olabilir.” (Ö5)

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler dersinin konusu olmanın ötesinde “çocukça” çocuk haklarına bakışın belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada; çocukların konuyu, kendilerinin öznesi olduğu bir durum olmaktan çok dünyanın herhangi bir yerinde hakkı yenen mağdur çocukları ilgilendiren bir olgu olarak gördükleri belirlenmiştir. Çocuk hakları kavramının öğretiminde konunun içselleştirilmesi sağlanmalı ve örnekler öğrencilerin kendi yaşantılarında karşılaştıkları durumlardan verilmelidir.

Çocuk hakları kavramı; çocuklarca Sosyal Bilgiler dersinin konusu olarak algılanmakta ve öğrenilmesi gereken bir ders konusu, yerine getirilmesi gereken bir ödev gibi değerlendirilmektedir. Çocuk haklarının tarihsel gelişimi, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Dünya Çocuk Hakları Günü gibi kavramsal

bilgiler çocuk hakkı kavramının açıklayıcısı olarak sunulmaktadır. Çocukların kendi haklarının farkına varabilmeleri ve bu haklarını kullanabilmeleri için yönlendirmeler yapılmalıdır.

Öğrencilerin çocukluk algısı bakımından ikilem yaşadığı, yaş itibariyle çocuk olduklarının farkında olmalarına rağmen kendilerini çocuk olarak tanımlamaktan hoşlanmadıkları görülmüştür. Çocukluk kavramının benimsenmesini güçleştirdiği düşünülen “eksiklik”, “korunmasızlık”, “yetersizlik”, “küçüklük” gibi çağrışımların önlenmesi için çocukluğu ve çocukları yüceltici uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.

Hak ihlaline uğrama durumunda çocukların polis, anne, baba, güvenlik görevlisi gibi otoriteye sığındıkları görülmüştür. Görüşülen öğrencilerin bu konuda öğretmenini koruyucu olarak telaffuz etmemesi manidardır.

Çocukların; eğitim almanın önemini farkında oldukları, bu haklarını kullanabilmek için okula gitmeleri gerektiğini düşündükleri ama buna rağmen okula gitmeyi hoşlarına gitmeyen bir durum olarak tanımladıkları, okula gitmek zorunlu olmasa derslere katılmayacaklarını belirttikleri görülmüştür. Okulu ve dersleri öğrencilere sevdirebilmek, hakları olan eğitim almayı çocuklar için zevkli kılabilmek için dersler ve okul ortamı eğlenceli hale getirilmelidir. Öğrencilerin kendilerini fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak rahat hissetmelerine imkan sağlayacak atmosfer oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktürk, S. (2006) *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Çocuk Hakları ve Güvenliği* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Akyüz, E. (2000) *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*, Milli Eğitim Dizisi, Ankara.
- Akyüz, E. (2001) *Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı*, MEB Milli Eğitim Dergisi, Dizi:138, Sayı:151, Ankara.
- Ay Z., D. (2008) *Öğrencilerin Çocuk Haklarını Algılama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (İstanbul İli Beyoğlu İlçesi Örneği) (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayanoğlu, H. (2002) *Çocuk Suçluluğu ve Nedenleri ile Uluslararası ve Ulusal Hukukta Çocuğun Hakları*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Cılga, I. (2001) *Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları*, MEB Milli Eğitim Dergisi, Dizi:138, Sayı:151, Ankara.
- Çakır T., D. (2008) *Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Politikalarına Yansımaları Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanlarının Görüşleri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı Küçük Çocuk Kültürü ve Çocuk Hakları Üzerine Sosyo-Kültürel Bir İnceleme*, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Emini, M.E. (2004) *Hak Kavramı*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:12.
- Erkman, F. (1995). *Çocuk ve Eğitim Sistemi İlişkisi, Çalışan Çocuklar İlköğretim Müfettişlerini Bilgilendirme Semineri, İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı*, İstanbul.
- Franklin, B. (1993) *Çocuk Hakları*, Çev: Alev Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Hodgkin, R., Newell, P. (1998) *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama Elkitabı*, Unicef, Ankara.
- Koman, E. (2001) *Çocuk Sorunları, Çocuk Anne ve Baba Eğitimi Dergisi*, Sayı:8, Ankara.
- Konanç, E. (1990) *Türk Hukukunda Çocuğun Korunması*, Gözde Matbaacılık, Ankara.
- Özer, Y.E. (2013) *Çocuk Hakları, Katılım ve Yerel Düzeyde Uygulaması: Türkiye Örneği*, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt:14, Sayı:1.
- Tiryakioğlu, B. (2000) *Çocukların Korunmasına İlişkin Milletlerarası Sözleşmeler ve Türk Hukuku*, TC. Aile Araştırmaları Kurumu Başkanlığı Yayınları, Bilim Serisi 7, Ankara.
- Tufan, B. (2001). *Sosyal Sorunlar Ders Notları*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ “BARİŞ ” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Celal MUTLUER*

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Barış” kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma alanını 2015- 2016 eğitim öğretim yılında İzmir’de bir üniversite bünyesinde öğretim gören 74 sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunun barış kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların her birine “Barış... benzer, Çünkü...” sorusu yöneltilmiş ve barış hakkında bir metafor geliştirerek gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların barış kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve mantıksal dayanakları araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği birlikte kullanılmıştır. Üretilen tüm metaforlar ve gerekçeleri incelenerek ortak özellikleri tespit edilmiş ve bunları temsil edebileceği düşünülen temalar oluşturulmuştur. Bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adayları barış kavramına ilişkin 38 adet geçerli metafor oluşturmuştur. Oluşturulan bu metaforlar huzur olarak barış, hayatın olmazsa olmazı olarak barış, farklılıkların kabulü olarak barış, birleştirici bir güç olarak barış, sevgi olarak barış ve özgürlük olarak barış temaları altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 68 öğretmen adayı tarafından oluşturulan 38 adet metaforun, öğretmen adaylarının barışı somutlaştırmada ve benzerlik kurmada zorlanmadıkları anlamının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Barış kavramı için oluşturulan metafor sayısının fazla olması, bu bakımdan önemlidir. Kullanılan metaforların fazlalığı ve metaforların birbirinden farklı olması öğrencilerin barış algısının gelişmiş olduğunun bir göstergesidir. Oluşturulan temalara bakıldığında, barışın ne olduğunun öğrenciler tarafından bilinmesi, barışın doğru anlaşılması bakımından önemli bir sonuçtur.

Anahtar Kelimeler: Barış, Metafor, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF SOCIAL SCIENCES TEACHER CANDIDATES ON CONCEPT OF “PEACE”

Abstract

The primary aim of this research is to reveal the perceptions of social sciences teacher candidates on the concept of “peace” through metaphors. The study field of this research consists of 74 students from the Department of Social Sciences Teaching who study at a university in the city of Izmir in the Academic Year 2015-2016. The survey data was collected through a semi-structured open-ended question form. To find out the metaphors about the concept of “peace” which the participants of the survey had in mind, each of them were asked to complete statements such as “Peace is like; because” and they were requested to explain the metaphors they produced regarding the concept of peace and the reasons the metaphors were based on. The metaphors and reasons that the participants produced regarding the concept of peace has become the essential data resource of the research. To evaluate the data collected within the research, both content analysis and descriptive analysis methods were used. All metaphors produced and their reasons were analyzed and all categories that they could represent were formed. According to the findings, it has been found out that social sciences teacher candidates form 38 acceptable metaphors about the concept of “peace”. The metaphors are grouped in 6 categories. 38 metaphors created by 68 teachers have provided the result that preservice teachers have no difficulty in concretization of peace and drawing an analogy. Therefore the huge number of metaphors builed for peace concept is essential. The great number of metaphors used and their discrepancies show that students’ perception of peace has improved. When we look at the themes formed, the term of peace being known by the students is an important result in terms of understanding it accurately.

Key Words: Peace, Metaphor, Social Sciences Teacher Candidate

* Gediz Üniversitesi, Ortak Dersler Bölüm Başkanlığı

Giriş

Barış olgusu, insanoğlunun tarih sahnesine çıkışından beri her dönem söz konusu olmuştur (İmamoğlu ve Bayraktar, 2014). Geçmişi insanoğlunun tarih sahnesine çıkışına dayanan barış kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. Barışın kelime anlamı Türk Dil Kurumu tarafından uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Harris ve Morrisson (2003) barışı; pozitif bir güç olarak başkaları affetmeyi, başkalarına saygı göstermeyi, başkalarıyla işbirliği yapmayı ve şiddetin her türünü azaltmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Barış kavramına çok geniş açıdan yaklaşan Johnson ve Johnson (2005) barışı, savaşın olmaması ya da karşılıklı yarar içeren uyumlu ilişkilerde şiddetin olmaması olarak tanımlamaktadır. Johnson ve Johnson barışın tanımını yaparken üç unsurun önemine vurgu yapmıştır. Birincisi, barış insanların ya da grupların karakteristik bir özelliğini değil, onların arasındaki ilişki durumunu betimlemektedir. İkincisi, barış durağan bir süreci değil tam aksine dinamik bir süreci içermektedir. Son olarak barış, taraflar arasındaki durağan bir durumu değil, aksine etkin bir durumu ifade etmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, sosyal ve insan ile ilgili olan bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşam ile ilgili temel demokratik değerler ile donatılmış vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2002).

Sosyal bilgiler insanların birbirleriyle ve çevresiyle etkileşimine odaklanmıştır. Bireylerin kendileri, diğerleri ve çevreleri hakkında sahip olduğu inançlar, tutumlar ve değerler bu etkileşimi etkiler. Bu nedenle genelde eğitimin, özelden ise sosyal bilgiler eğitiminin bireylere demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme var olan değerlerin farkına varma ve bunların diğer insanlar ve çevreleriyle etkileşimlerinin nasıl etkilediğinin bilincine varmalarına yardımcı olma sorumluluğu vardır (Doğanay, 2009).

Ülkemizde öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı okullarda okutulan sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaktadır (Erdem, 2000). Sosyal bilgiler dersinin en temel amaçlarından biri, bireylere demokratik yaşamın gereği olan değerleri benimsetmektir (Başaran, 1995). Barış kavramı, değerler eğitimi içerisinde ele alınan bir konudur. Bireyin kişisel gelişiminin bir parçası olarak, insanca yaşamasının zorunlu bir niteliği olarak, barışa inanan ve barışı savunan bir karakter yapısı oluşturmak zorundadır. Bu açıdan bireyin hayatı boyunca kazandığı bilgi, beceri ve değerler, toplumsal yapının yeniden şekillenmesinde kendisini etkin kılar (İmamoğlu ve Bayraktar, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programlarında 1968 yılından itibaren barış değerine yer verildiği görülmektedir (Keskin ve Keskin 2009; Keskin ve Keskin, 2013). Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında barış ile yakından ilgili olan, adil olma, saygı, sevgi, demokrasi gibi değerler öğrenme alanlarına bağlı olarak belirlenmiş ve program ile ilişkilendirilmiştir (Meb, 2010). Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde barış değerini öğrencilere öğretmesinin büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Metafor en basit ve en sade haliyle dolaylı anlatım olarak düşünülmektedir. Metafor bir yerden bir yere taşımak anlamına gelen Yunanca metapherein kelimesinden türemiştir (Stanley, 1997). Türk Dil Kurumu sözlüğünde metafor; mecaz anlamda bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz, bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek şekilde kullanma olarak açıklanmıştır (www.tdk.gov.tr).

Saban (2004) göre metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan birisidir. Lakoff ve Johnson (2005) metaforları özellikle karmaşık kavramlar ile ilgili olarak düşünceyi şekillendiren zihinsel yapılar olarak açıklamıştır.

Arslan ve Bayrakçı (2006) tarafından metafor olgusu, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak ifade

edilmiştir. Bu bağlamda, metaforlar yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiler ile benzerliklerini bularak ilişkiler kurulmasını sağlar ve böylece yeni bilginin somut olarak açıklanmasına yardım eder (Senemoğlu, 2005).

Metafor ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde şu ortak özellikler göze çarpmaktadır (Kalyoncu, 2012);

- Bir kavramı, farklı bir kavram ile tanımlama,
- Bir kavramı, farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme,
- Bir kavramı, farklı bir boyutta görme,
- Bir kavramı, farklı bir kalıpla yorumlamadır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Sosyal bilgiler öğretmen adayları barış kavramını açıklamada hangi metaforları kullanmaktadır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, barış kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına yönelik algılarını açıklamada kullandıkları metaforları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, özünde nitel bir araştırmadır. Lakoff ve Johnson (2005) tarafından insan bilişinin temeli olarak görülen metaforlardan sosyal bilimlerde araştırmalarında sıklıkla yararlanılmaktadır. Araştırmalarda metaforların kullanımı bir durum, olay ve olguya var olduğu haliyle betimlemede ve çalışılan konu, olgu, olay ve durum hakkında sağlam zengin bir resim kurmada oldukça yararlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2012, Merriam, 2013). Bu araştırmada da metafor, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış algılarını bir kesit üzerinde betimleme amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015- 2016 eğitim öğretim yılında İzmir’de bir üniversite bünyesinde eğitim gören 1. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Barış Metaforu Anketi” kullanılmıştır. Çalışma grubunun barış kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla öğretmen adaylarının her birine “ Barış.... Benzer. Çünkü....” Sorusu yöneltilmiş ve barış hakkında bir metafor geliştirmeleri istenmiştir. Bu araştırma formunda çünkü kavramına da yer verilerek, katılımcıların barış kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar için bir gerekçe sunmaları istenmiştir. Katılımcıların barışa ilişkin ürettikleri metaforlar ve mantıksal dayanakları araştırmanın temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Öğretmen adaylarının barış kavramı üzerine ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde metafor analizinin kullanıldığı bir çok çalışmadan faydalanılmıştır (Saban, 2008, Saban, 2009, Semerci, 2007, Öztürk, 2007, Cerit, 2008, Çoşkun, 2010, Yalçınkaya, 2010, Özbaş, 2012, Özbaş ve Aktekin, 2013, Şahin ve Baturay, 2013, Tuna ve Budak, 2013, Keçe, 2014, Mutluer, 2015). Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular teker teker incelenerek (1) eleme ve arıtma, (2) derleme ve kategori geliştirme, (3) geçerliliği ve güvenilirliği sağlama olmak üzere üç kategoride analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmada ilk olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarından toplanan anket formları dikkatlice değerlendirildikten sonra geçici bir metafor listesi oluşturulmuştur. Daha sonra her hangi bir metaforun kullanılmadığı ve birden fazla metaforun kullanıldığı çalışma kağıtları araştırmadan çıkarılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, 68 katılımcı tarafından ortaya konan 38 adet geçerli metafor 6 kategori altında toplanmıştır. Son olarak, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uzman

görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırmalar ile alan uzmanı tarafından yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak tutarlılık düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı x 100) kullanılarak yapılan güvenirlilik analizi sonucunda yüzde 90,3 oranında bir tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) göre iki farklı uzman tarafından yapılan sınıflandırmaların karşılaştırılmasında yüzde 90 ve üzeri tutarlılığın sağlanması çalışmanın güvenirliliğini kanıtlamak için yeterlidir.

Araştırma Bulguları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “barış” kavramına yönelik kullandıkları metaforlara ilişkin veriler tablolar halinde gösterilerek bu bölümde yorumlanmıştır. Tablo 1 'de barış kavramı ile ilgili öğretmen adayları (N=68) tarafından üretilen 38 metafor ve frekansları yer almaktadır.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Barış” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar ve Frekansları

Metafor	(f)	Metafor	(f)	Metafor	(f)	Metafor	(f)	Metafor	(f)
Huzur	7	Aşure	2	Dostluk	1	Çocuk	1	Siyah-Beyaz	1
Sevgi	5	Kardeşlik	2	Güven	1	Orman	1	Düşünce	1
Hava	4	Güvercin	2	Şeker	1	Kelebek	1	Vatan	1
Anne	3	Özgürlük	1	Nefes	1	Sofra	1	Göz	1
Ekmek	3	Güneş	1	Hoşgörü	1	Bebek	1	Aslan	1
Su	3	Yaşam	1	Silah	1	Çiçek	1	Seyahat	1
Para	3	Beslenme	1	Kale	1	Yaz	1		
Kitap	2	Okyanus	1	Pencere	1	Bahar	1		

Tablo 1'de öğretmen adaylarının barış kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar görülmektedir. Toplam 38 metafordan 7 kişi tarafından üretilen 1, 5 kişi tarafından üretilen 1, 4 kişi tarafından üretilen 1, 12 kişi tarafından üretilen 4, 8 kişi tarafından üretilen 4 metafor ve 27 kişi tarafından üretilen 27 metafor bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların hangi tema altında toplanmasını ortaya koymak amacı ile yapılan içerik analizi sonucunda, 38 metafor ortak özellikleri dikkate alınarak 6 tema altında gruplandırılmıştır.

Tablo 2'de barış kavramı ile ilgili öğretmen adayları (N=68) tarafından üretilen 38 metaforun 7 kategoriye göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Barış” Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri

Kategori	Öğrenci (f)	Öğrenci (%)	Metafor (f)	Metafor (%)
Huzur olarak barış	20	29,4	12	31,5
Hayatın olmazsa olmazı olarak barış	17	25	8	21,4
Farklılıkların kabulü olarak barış	12	17,6	6	15,7
Birleştirici bir güç olarak barış	8	11,8	5	13,1
Sevgi olarak barış	6	8,8	3	7,8
Özgürlük olarak barış	5	7,4	4	10,5
Toplam	68	100	38	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin en çok oluşturduğu metaforların “huzur olarak barış”, en az olanı ise “özgürlük olarak barış” kategorilerinde oluşturdukları görülmektedir. Barış kavramına ilişkin araştırmada geliştirilen 6 kavramsal kategori ve bunların özellikleri öğrencilerin görüşlerinden yapılan alıntılarla aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Kategori 1: Huzur Olarak Barış

Sosyal bilgiler öğretmen adayları huzur olarak barış kategorisiyle ilgili; huzur, kardeşlik, güneş, okyanus, dostluk, şeker, kale, pencere, bebek, yaz ayı, bahar ve kitap metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının ürettikleri bu metaforların üretilme gerekçeleri irdelendiğinde, öğretmen adaylarının barış algısını, huzur ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Tablo 3’te bu kategoriyi oluşturan metaforlar, her bir metaforu geliştiren katılımcı sayısı ve yüzdesi verilmiştir.

Tablo 3: Huzur Olarak Barış

Metafor	Öğrenci (f)	Öğrenci (%)
Huzur	7	% 10,2
Kardeşlik	2	%2,9
Kitap	2	%2,9
Güneş	1	%1,47
Okyanus	1	%1,47
Dostluk	1	%1,47
Yaz Ayı	1	%1,47
Bebek	1	%1,47
Bahar	1	%1,47
Şeker	1	%1,47
Kale	1	%1,47
Pencere	1	%1,47
Toplam Öğrenci	20	%29,4
Toplam Metafor	12	%31,5

Tablo 3’e bakıldığında bu kategoriyi toplamda 20 katılımcı (%29,4) ve 12 metafor (%31,5) temsil etmektedir. Bu kategoriye ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazılarının ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

“... Barış huzur gibidir. Çünkü barış sevgi ve saygıyı gerektirir ve bu olgularda bizlere huzur verir. Hiçbir insan huzurun olmadığı yerde mutlu bir yaşam süremez. Huzur barışı getirir. Bu sebeple barış ve huzur birbirinin tamamlayıcısıdır.”

“... Barış kitap gibidir. İnsanın ruhu kitabın sayfalarını çevirdikçe huzur bulur. Barışta kitap gibi insanın huzurlu olmasının ön şartıdır. Barış olmadan huzuru bulmak çok zordur.”

“... Barış okyanus gibidir. Okyanusun sularında huzur ve serinlik vardır. Barışın olduğu yerde huzurludur ve insanın içini ferahlatır. Tıpkı okyanusun derin ve berrak suları gibi barış da bizi huzuru erdirir.”

“... Barış kale gibidir. Çünkü barışın olmadığı yerde huzur ve birlik beraberlik olmaz. Bunlar olmadığı sürece kale gibi barışın da sağlam durması zordur.”

“... Barış bebek gibidir. Çünkü bebek saf ve temizdir. Küçük bir varlık gibi görünse de iç dünyada yarattığı mutluluk derindir. Barış bebeğin gülümsemesi gibidir. Barışta bebek gibi masum, içten ve samimidir.”

“... Barış bahar gibidir. Çünkü baharın gelmesiyle insan ruhuna huzur gelir. Barışta baharın gelmesi gibi insanın yaşamına huzur ve mutluluk getirir.”

“... Barış güneş gibidir. Çünkü güneş tüm insanlığa aittir. Güneş doğarken insanın içini ısıtır. Barışta tıpkı güneş gibi tüm insanlığın üstüne doğarsa tüm insanlık ondan beslenir ve dünya yaşamak için

huzurlu bir hale gelir. Barışta güneş ışınları gibi insanın düşüncesine yerleştikçe insanın ruhuna ve yaşamına huzur gelecektir.

Kategori 2: Hayatın Olmazsa Olmazı Olarak Barış

Hayatın olmazsa olmazı olarak barış kategorisinde sosyal bilgiler öğretmen adayları; hava, ekmek, su, para, yaşam, beslenme ve göz metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının metaforlar ile ilgili açıklamaları incelendiğinde, barışın hayatın olmazsa olmazı olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar, her bir metaforu geliştiren katılımcı sayısı ve Tablo 4 'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Hayatın Olmazsa Olmazı Olarak Barış

Metafor	Öğrenci (f)	Öğrenci (%)
Hava	4	%5,8
Ekmek	3	%4,4
Su	3	%4,4
Para	3	%4,4
Yaşam	1	%1,45
Beslenme	1	%1,45
Nefes	1	%1,45
Göz	1	%1,45
Toplam Öğrenci	17	%25
Toplam Metafor	8	%21,4

Tablo 4'e bakıldığında bu kategoriyi toplamda 17 katılımcı (%25) ve 8 metafor (%21,4) temsil etmektedir. Bu kategoriye ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazılarının ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

"... Barış hava gibidir. Çünkü hava olmadan insanlar yaşamlarını sürdüremez. Barışta hava gibi insanların yaşayabilmesi için gereken hayatlarının olmazsa olmaz düşüncesidir."

"... Barış su gibidir. Çünkü su olmazsa insanlar yaşamlarını sürdüremez. Belli bir zamana kadar dayanabilirler ama daha sonra dayanma güçleri biter. Barışta su gibi hayatın olmazsa olmazıdır. Eğer barış olmazsa dünya yaşanamaz bir hal alır."

"... Barış para gibidir. Çünkü para olmadan hiçbir şey alınmaz. Para alım gücünün şartıdır. Barış da para gibi hayatımızın olmazsa olmazıdır. Barış olmadan yaşam düşünülemez."

"... Barış ekmek gibidir. Çünkü insanların yaşamlarını sürdürebilmesi için ekmeğe ihtiyacı vardır. Barış da insanların hayatlarında ekmek gibi vazgeçilmezleridir."

"... Barış göz gibidir. Göz görmemizi sağlayan bir organımızdır. Gözümüz olmadan görme eylemini gerçekleştiremeyiz. Görebilmemiz için göz organı olmazsa olmazımızdır. Barışta hayatımızı mutlu şekilde sürdürebilmemiz için olmazsa olmazımızdır."

Kategori 3: Farklılıkların Kabulü Olarak Barış

Farklılıkların kabulü olarak barış kategorisinde sosyal bilgiler öğretmen adayları; aşure, orman, düşünce, hoşgörü, kelebek ve siyah beyaz metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının metaforlar ile ilgili açıklamaları incelendiğinde, barışın farklılıkların kabulü olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar, her bir metaforu geliştiren katılımcı sayısı ve yüzdesi Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Farklılıkların Kabulü Olarak Barış

Metafor	Öğrenci (f)	Öğrenci (%)
Aşure	4	%5,8
Orman	2	%2,9

Düşünce	2	%2,9
Hoşgörü	2	%2,9
Kelebek	1	%1,45
Siyah beyaz	1	%1,45
Toplam Öğrenci	12	%17,6
Toplam Metafor	6	%15,7

Tablo 5'e bakıldığında farklılıkların kabulü olarak barış kategorisini toplamda 12 öğrenci (%17,6) ve 6 metafor (%15,7) temsil etmektedir. Bu kategoriyle ilgili bazı öğretmen adaylarının şu görüşleri örnek olarak verilebilir.

"... Barış aşure gibidir. Aşurenin içinde birbirinden farklı bakliyat ve meyve vardır. Ama hepsi birbirini destekleyecek şekilde uyum içerisindedir. Farklılıklar aşure içerisinde kabul edilir. Barışta yaşadığımız dünyada insanların farklılıkları kabul etmesidir."

"... Barış hoşgörü gibidir. Birbirinden farklı insanları kabul etmektir. Barışın ve hoşgörünün temelinde yaşanan dünyadaki farklılıkları koşulsuz kabul etme vardır."

"... Barış düşünce gibidir. Çünkü her düşünce birbirinden farklı ve özgündür. Önemli olan her düşünceyi farklılıkların zenginliği olarak kabul etmektir. Barışın temelinde farklılıklara açık olma vardır."

"... Barış orman gibidir. Ormana yukarıdan kuşbakışı baktığımızda bir birinden farklı bitkilerin uyum içerisinde görürsünüz. Farklılıkların ormana zenginlik kattığına şahit olursunuz. Barışta orman gibi farklılıkların uyum içerisinde yaşamda yer bulmasıdır."

"... Barış siyah- beyaz gibidir. Siyahın olduğu yerde beyazı da kabul etmektir. Barış hayatın bu zıtlıkları içinde farklılıkları kabul etme ve farklılıklara açık olma düşüncesidir."

Kategori 4: Birleştirici Bir Güç Olarak Barış

Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından birleştirici bir güç olarak barış kategorisinde; sofraya, vatan, çocuk, güven ve silah metaforları üretilmiştir. Öğretmen adayları tarafından üretilen bu metafor ve gerekçelerden, öğretmen adaylarının barışı birleştirici bir güç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Tablo 6'da bu kategoriyi oluşturan metaforlar, her bir metaforu geliştiren katılımcı sayısı ve yüzdesi sunulmuştur.

Tablo 6: Birleştirici Bir Güç Olarak Barış

Metafor	Öğrenci (f)	Öğrenci (%)
Sofra	3	%4,4
Vatan	2	%2,9
Çocuk	1	%1,45
Güven	1	%1,45
Silah	1	%1,45
Toplam Öğrenci	8	%11,8
Toplam Metafor	5	%13,1

Tablo 6'ya göre bu kategoriyi toplamda 8 katılımcı (%11,8) ve 5 metafor (%13,1) temsil etmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğrencilerden bazılarının ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

"... Barış sofraya gibidir. İnsanlar sofrada beraber oturarak yemeklerini yerler. Sofrada beraber oturma ve yemek yeme duygusu insanları birleştirir. Barışta sofraya gibi insanların birleşmesini sağlar."

"... Barış vatan gibidir. İnsanlar vatanlarında birlikte yaşarlar. İnsanları birleştiren düşünce vatanıdır. Barışta insanların birleşmesini sağlayan bir olgudur. Yani barış insanları birleştiren bir güçtür."

“... Barış çocuk gibidir. Aileleri bir araya getiren çocuk sevgisidir. Çocuk aileleri birbirine kenetler ve ailede huzuru sağlar. Barış düşüncesi de insanları bir araya getiren en önemli olgudur. Barış insanların birleşmesini sağlar.”

“... Barış güven gibidir. İnsanlar güvendiklerine inanırlar. Güven duygusuna sahip olanlar birbirlerinin etrafında kenetlenir. Güvenin olduğu yerde barış için birleşme olur.”

Kategori 5: Sevgi Olarak Barış

Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından sevgi olarak barış kategorisinde; sevgi, anne ve çiçek metaforları üretilmiştir. Bu metafor ve gerekçelerden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barışı sevgi ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Tablo 7’de bu kategoriyi oluşturan metaforlar, her bir metaforu geliştiren katılımcı sayısı ve yüzdesi sunulmuştur.

Tablo 7: Sevgi Olarak Barış

Metafor	Öğrenci (f)	Öğrenci (%)
Sevgi	3	%4,4
Anne	2	%2,9
Çiçek	1	%1,45
Toplam Öğrenci	6	%8,8
Toplam Metafor	3	%7,8

Tablo 7’ye göre bu kategoriyi toplamda 6 katılımcı (%8,8) ve 3 metafor (%7,8) temsil etmektedir. Bu kategoriye ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazılarının ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

“... Barış sevgi gibidir. Çünkü barış sevgiden doğar. Eğer insanlar arasında sevgi var ise barış var demektir. Toplumun birbiriyle kaynaşması ve sevgi ortamının sağlanması için barış ana şarttır. Bu yüzden barış ve sevgi birbirini tamamlayan kavramlardır.”

“... Barış sevgi gibidir. Çünkü insanlar ne zaman bir birlerine sevgi ile bakarsa işte o zaman gerçek barışta doğar. Sevgi ile harmanlanmış bir toplum barış düşüncesini kavrayan toplumdur.”

“Barış anne gibidir. Anneler çocuklarını severler. Onlara sevgilerini karşılık duymadan verirler. Barışta insanların birbirlerini sevmesi için bir araçtır. Bence barış eşittir sevgidir.”

Kategori 6: Özgürlük Olarak Barış

Özgürlük olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları; özgürlük, seyahat, güvercin ve aslan metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının metaforlar ile ilgili açıklamaları incelendiğinde barışın özgürlük olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar, her bir metaforu geliştiren katılımcı sayısı ve yüzdesi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Özgürlük Olarak Barış

Metafor	Öğrenci (f)	Öğrenci (%)
Özgürlük	2	%2,9
Seyahat	1	%1,45
Güvercin	1	%1,45
Aslan	1	%1,45
Toplam Öğrenci	5	%7,4
Toplam Metafor	4	%10,5

Tablo 8’e bakıldığında özgürlük olarak barış kategorisini toplamda 5 öğrenci (%7,4) ve 4 metafor (%10,5) temsil etmektedir. Bu kategori ile öğrencilerin şu görüşleri örnek olarak verilebilir.

“... Barış aslan gibidir. Aslan ormanların özgür hayvanıdır. Barışta insanların özgür olarak yaşamasını sağlayan düşüncedir. Barış özgürlüğün anlamıdır.”

“... Barış seyahat gibidir. İnsanlar seyahate çıktıklarında kendilerini özgür hissederler. Barışta insanların özgürlüğü hissetmelerini sağlar.”

“... Barış özgürlük gibidir. Çünkü barışın olduğu yerde haksızlık olmaz. Kimse kimsenin yaşama hakkını elinden almaz. Kısacası barış özgürlük demektir.”

Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına yönelik algılarının ne yönde olduğu ve bu algılarını hangi metaforları kullanarak açıkladıklarının incelendiği bu araştırma sonucunda, 68 öğretmen adayı tarafından üretilen 38 adet metafor 6 farklı tema altında toplanmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bu temalar; huzur olarak barış, hayatın olmazsa olmazı olarak barış, farklılıkların kabulü olarak barış, birleştirici bir güç olarak barış, sevgi olarak barış ve özgürlük olarak barış şeklindedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların “huzur olarak barış” teması altında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 68 öğretmen adayından 20’si ürettiği 12 metafor ile barışı huzur olarak gördüğünü ifade etmiştir. Huzur olarak barış teması altında en çok huzur (%10,2) metaforu üretilmiştir. Öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak bu temaya ilişkin metafor oluşturmuş olmaları, onları barışı huzur olarak gördüklerinin bir sonucudur. Keçe (2014) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan barış kavramına ilişkin metafor çalışması incelendiğinde öğretmen adaylarının barışı huzur teması altında açıkladığı görülmektedir. Kılcan (2013) tarafından barış değeri üzerine yapılan metafor çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun barışı huzur olarak algıladıkları görülmektedir. İmamoğlu ve Bayraktar (2014) tarafından öğrencilerin barış algısı üzerine yapılan çalışmada da öğrencilerin barışı huzur teması altında açıkladığı görülmektedir.

Hayatın olmazsa olmazı olarak barış teması metafor sayısı bakımından ikinci sıradadır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından oluşturulan hava, ekmek, su, para, yaşam, nefes, göz metaforları ve açıklamalarında barışın hayatın olmazsa olmazı olduğu ortaya konmuştur.

Farklılıkların kabulü olarak barış temasını, sosyal bilgiler öğretmen adayları aşure, orman, düşünce, hoşgörü, kelebek ve siyah beyaz metaforlarıyla açıklamıştır. Öğretmen adaylarının metaforlar ile ilgili açıklamaları dikkatlice incelendiğinde bireylerin farklılıkları kabul etmesinde ve farklılıklara uyum sağlamasında barışın önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Uygun ve Batur (2015) tarafından “ Öğretmen adayların sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan kavramlara ilişkin algıları” adlı çalışmada da öğretmen adayları barış kavramını açıklarken farklılıkların kabulü temasına vurgu yapmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen adayları barış kavramını farklılıkların kabulü olarak gördüğünü belirtmiştir.

Çalışma bulgularına göre geliştirilen metaforların %13,1’i birleştirici bir güç olarak barış teması ile ilgilidir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları sofraya, vatan, çocuk, güç ve silah metaforları ile barışın birleştirici gücüne vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından sevgi olarak barış kategorisinde; sevgi, anne ve çiçek metaforları üretilmiştir. Öğretmen adayları tarafından üretilen bu metafor ve gerekçelerden barışı sevgi ile ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barışı özgürlük olarak açıklamasıdır. Öğretmen adayları barışı özgürlük, seyahat, güvercin ve aslan metaforları ile açıklayarak barışı özgürlüğün bir parçası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Memişoğlu (2015) tarafından “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış ve Barış Eğitimine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramını açıklarken özgürlük temasına vurgu yaptığı görülmektedir.

Sonuç olarak 68 öğretmen adayı tarafından oluşturulan 38 adet metaforun, öğretmen adaylarının barışı somutlaştırmada ve benzerlik kurmada zorlanmadıkları anlamının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Barış kavramı için oluşturulan metafor sayısının fazla olması, bu bakımdan önemlidir. Kullanılan metaforların fazlalığı ve metaforların birbirinden farklı olması öğrencilerin barış algısının

gelişmiş olduğunun bir göstergesidir. Oluşturulan temalara bakıldığında, barışın ne olduğunun öğrenciler tarafından bilinmesi, barışın doğru anlaşılması bakımından önemli bir sonuçtur.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir;

- Barış kavramı ile ilgili metafor çalışmalarının sayısında artış olduğunda, çalışmaların sonuçları birbirleri ile karşılaştırılabilir ve sağlıklı değerlendirmeler yapılabilir.
- Öğrencilerin barış kavramına ilişkin algılarını ortaya koymak için farklı bölümlerden öğrencilere ile metafor çalışması yapılabilir.
- Metafor üretme bir yöntem olarak sosyal bilgiler derslerinde kullanılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin kavramlara farklı açılardan bakmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006) Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim ve Öğretim Açısından İncelenmesi, *Milli Eğitim*, 171, 100-108.

Başaran, İ. (1995) Hoşgörü ve Eğitim, (Pehlivan, İ. yayına hazırlayan) Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı (45-56) UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Ortak Yayınları.

Doğanay, A. (2002) Sosyal Bilgiler Öğretimi, Öztürk, C. (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretimi (225-256) Ankara, Pegem Yayıncılık.

Doğanay, A. (2009) Değerler Eğitimi, Öztürk, Ç. (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretimi (225-256) Ankara, Pegem Yayıncılık.

Harris, I ve Morrison, M. (2003) Peace Education, 2. Edition, Meforland Company Publishers, North Carolina, USA.

İmamoğlu, H. ve Bayraktar, G. (2014) Türk ve Macar Üniversite Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt, 4, Sayı 1, 20-44.

Johnson, D. ve Johnson, R. (2003) Essential Components of Peace Education. *Theory Into Practice*, 44 (4) 280-292.

Kalyoncu, R. (2012) Görsel Sanatlar Öğretmeni ve Adaylarının Öğretmenlik Kavramına İlişkin Metaforları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20) 471- 484.

Keçe, M. (2014) Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Tarih Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4) 143-156.

Keskin, S. ve Keskin, Y. (2009) Cumhuriyet Dönemi İlkokul Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak "Barışın" Yeri, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 7, No 17, 69-92.

Keskin, S. ve Keskin, Y. (2013) İlkokul Sosyal Bilgiler Programlarında Milli Bilinç ve Barış Değerinin Tarihsel Serüveni, *TSA*, 17(3) 51-86.

Kılcan, B. (2013) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005) Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil (Demir, G. Çev.) İstanbul Paradigma Yayınları.

Memişoğlu, H. (2015) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış ve Barış Eğitimine İlişkin Görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, 151-175.

MEB (2010) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu, Ankara; Meb Yayınları.

Merriam, S. (2013) Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Mutluer, C. (2015) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Hoşgörü" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, *Tarih Okulu Dergisi*, Yıl 8, Sayı XXII, ss. 575-595.

Özbaş, B. ve Aktekin, S. (2013) Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretmenliğine İlişkin İnançlarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 9(3) 211-228.

Özbaş, B. (2012) Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak Ben Kimim? Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklere Yönelik Görüşlerinin Metaforik Analiz Yoluyla İncelenmesi, *Turkish Studies*, 7(2) 821- 838.

Öztürk, Ç. (2007) Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına Yönelik Metafor Durumları, *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2) 821-838.

Saban, A. (2004) Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2) 131- 155

Saban, A. (2009) Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2) 281- 326.

Stanley, D. (1994) A Model for Teaching Critical Thinking, *Contemporary Education*, 72(1) 18-22.

Senemoğlu, N. (2005) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara. Genel Yayıncılık.

Uygun, K. ve Batur, Z. (2015) Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Kavramlara İlişkin Algıları, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4) 128-147.

Tuna, E. ve Budak, F. (2013) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2) 31-56.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara; Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL MEDYA KULLANIM DURUMLARI İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zafer ÇAKMAK¹ - Birol BULUT² - Cengiz TAŞKIRAN³

Özet

Son zamanlarda sıkça duyar olduğumuz küreselleşme kavramı, yeryüzünde meydana gelen hızlı dönüşümlerin ve muazzam hayat akışının izahını yüklenen yaygın bir kelime halini aldı. Küreselleşme tanım olarak; yeryüzünde insan ve insan elindeki varlıkların her türlü sınırı aşarak uluslararası dolaşımının kolaylaştığı, insan ve toplumlar arası ilişkilerin de daha hızlı ve daha sık yaşandığı bir süreci ifade eden bir kavram olarak ifade edilir. Dolayısıyla bu hızı oluşturan temel güç ise bilgi iletişim teknolojileri olarak görülmektedir. Teknoloji adeta değişimin birer itici gücü, insanlar ve toplumlar arasındaki etkileşimin ise temel beşiği olarak görülmektedir. Bütün bu gelişmeler neticesinde insanın daha çok insanlara ulaşması, farklı kimlikleri ve kültürleri tanınması kolaylaşmıştır. Bu çalışma ile katılımcıların sosyal medya kullanım durumları ve kültürlere arası duyarlılık arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma tarama modeli çeşitlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmada Fırat Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının "Sosyal Medya Kullanım Durumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları" belirlemek amacıyla 2016 bahar döneminde okuyan toplam 320 katılımcıya ait veri üzerinden yürütülmüştür. Verilerin analizi çalışmasında t-testi, ANOVA ve korelasyon analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verileri Çalışmada SPSS 21.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Medya, Kültürlerarası Duyarlılık.

A RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL MEDIA USE OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS AND THEIR INTERCULTURAL SENSIBILITIES

The concept of globalization that we frequently hear during recent years, became a prevalent word, which shoulders the explanation of rapid transformations and incredible flow of life in the world. Globalization is defined as the process where the international circulation of individuals and assets is facilitated, overcoming all obstacles, and the relationships between individuals and societies are experienced at a rapid pace and more frequently. Thus, the basic power that fuels this pace is considered as the information and communication technologies. Technology is perceived as the driving force of change and the main cradle of the interaction between individuals and societies. As a result of these advances, it became easy for the individuals to reach more people and to familiarize with different identities and cultures. The present study aimed to scrutinize the relationship between social media use of the participants and intercultural sensibility.

General scanning model was used to conduct the present study. General scanning models are conducted on the whole universe or a group, sample, or sampling taken from that universe to arrive at a general judgment about the universe. The study was conducted using the data obtained from 320 participants attending faculties of education in Fırat University and Muğla Sıtkı Koçman University in Spring 2016 semester to determine "social media use and intercultural sensibilities" of pre-service social studies teachers. Data were analyzed using t-test, ANOVA and correlation analysis. Analyses were conducted with SPSS 21.0 statistics software.

Key Works: Social Studies, Social Media, Intercultural Sensibilities.

¹ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğr. Anabilim Dalı. zcakmak@firat.edu.tr.

² Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğr. Anabilim Dalı. birolbulut1@gmail.com

Giriş

Teknolojik gelişmeler ile birlikte bireylerin birbirleriyle iletişim kurması kolaylaşmış, bilgi akışı hızlanmış, bireyler ve toplumlar daha etkileşimli hale gelmiştir. Teknoloji değişimin adeta itici gücü, toplumsal etkileşimin odağı haline gelmiştir. (Özkalp,2008, s. 315) Bu gelişmelerin sağladığı yeni iletişim araçları ile toplumsal ilişkilerin yoğunluklu olarak ortaya çıkmasına ve internette toplumsal platformlar oluşmasına zemin hazırlamış oldu. Bu durum, internet dünyasında yeni medya akımının doğmasına da sebep oldu. İnternet teknolojisi ve sosyal etkileşim sosyal medya olgusunu oluşturmuş oldu. Sosyal medyayı ifade eden, açıklayan birçok tanım bulunmaktadır. Genel olarak Sosyal medya zaman ve mekân sınırlaması olmadan (mobil tabanlı), paylaşımın, tartışmanın esas olduğu bir insanî iletişim şekli olarak ifade edilebilir(Vural ve Bat, 2010, s.3351). Sayımer (2008) Sosyal medyayı; kullanıcılara enformasyon, düşünce, ilgi ve bilgi paylaşım imkanı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan bir terim olarak tanımlamaktadır. (Yağmurlu, 2011, s.5).

Sosyal medyayı; kullanıcıların bilgilerini, görgülerini, ilgi alanlarını internet ya da mobil sistem aracılığı ile paylaştıkları sosyal platformlar olarak tanımlamak mümkündür.(Eröz ve Doğdubay, 2012, s.134)

Teknolojik gelişmeler; önceleri hızlı iletişim, bilgiye kolay ve hızlı ulaşım olarak sosyal bir araç olmanın öncü gücü olması sonraları internet ortamında oluşan yeni sosyalleşme ortamlarıyla insanlar arasında hızlı bir iletişim ve etkileşim hareketliliği sağlamasıyla toplumsal etkileşimin hiç olmadığı kadar hızlı bir döneminin de başlamasına neden oldu. Günümüzün sanal ortam kullanıcıları tarafından bir alışkanlık haline gelen sosyal medya kullanımı, her kültürden ve her kesimden geniş kitlelerin, sosyal taleplerine yanıt verirken; aynı zamanda bu ortamı eleştirenlerin odak noktasında bulunmaktadır. Yeni iletişim ortamlarının gelişmesi, her kesimden bilgi iletişim teknolojilerine olan ilginin artması, sosyal medyanın gücünü arttırmakta, sosyalleşme kavramına da yeni bir boyut kazandırmaktadır(Vural ve Bat, 2010, s.3349). Sosyal medya; kullanıcıların birbirleriyle iletişim kurmasına, bilgi alışverişinde bulunmasına, ilgi veya ortak hedefler etrafında birleşmelerine ve nihayetinde sosyalleşmelerine olanak sağlar(Magro, 2011, s. 149). Sosyal medya özellikle de farklı kimlik ve kültürlerin kolaylıkla karşılaşacağı, tanışacağı ve nihayetinde kültürlerarası duyarlılık temelinde bir bağ oluşturacağı uygun bir zemin niteliği taşımaktadır.

Kültürlerarası duyarlılık, bireylerin farklı kültürlerle karşı merak, tanıma, bilme, hoşlanma gibi olumlu duygular beslemesiyle ilgili bir kavramdır. Kültürlerarası etkileşimle birlikte günümüzde kültürel farklılıklara sahip bireylerin birlikte yaşayabilme, çalışabilme beceri ve bilincine sahip olmasının önemi ön plana çıkmaktadır(Rengi ve Polat, 2014, s.136). Kültürlerarası etkileşimlerin giderek daha yoğun yaşandığı küresel bir dünyada, sosyal ve politik açıdan sosyal medyanın rolü de daha belirginleşmektedir. Bireylerin bir başka kültürde etkili olabilmesi; diğer kültürlerle ilgilenmesine, kültürel farklılıkları fark edebilecek kadar duyarlı olmasına ve sonrasında da davranışlarını diğer kültürlerden insanlara saygı gösterecek biçimde yeniden biçimlendirmesine bağlıdır(Polat ve Oğay Barka, 2014, s.19). Bu durumun oluşabilmesi önemli oranda sosyal platformlardan geçmektedir. Mesela Peters (2013) tarafından yapılan bir çalışmada Facebook'un kültür üzerine etkisi incelenmiş ve sonuç olarak katılımcıların facebook arkadaşlarıyla kültürel pratiklerini paylaştıkları görülmüştür. Benzer bir çalışma Sawyer (2011) tarafından yapılmıştır. Kültürlerarası uyumda sosyal medyanın rolünü belirlemeye çalışan araştırmacı Rhode üniversitesinde öğrenim gören ve ülkeleri farklı olan 10 öğrenci ile görüşmüştür. Sonuç olarak; sosyal medyanın, bağ kurma ve ilişki içerisinde olmada, kültürlerarası uyumda önemli bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Sheedy (2011) tarafından sosyal değişimlerde sosyal medyanın etkisi temalı bir çalışma yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar yine sosyal medyanın kültürlerarası ilişkideki gücünü ortaya koymaktadır.

Sosyal medya, farklı kültürden insanların ilişki kurduğu ve görüşlerini özgürce ifade ettiği alanlardır. Dolayısıyla kültürel değer üzerine sosyal medyanın etkisi, sosyal medya üzerine kültürel değerlerin etkisi bariz bir şekilde görülmektedir. Bu alanlarda paylaşılan bilgilerin esnekliği doğrudan kişisel bağlantı ağı oluşturması vasıtasıyla sanal toplulukta kültürlerarası ilişkilerin gelişimini olumlu yada olumsuz etkileyeceği açıktır. Bu haliyle kültürlerarası iletişim insanların günlük yaşamlarında önemli bir yer tutar hale geldi(Chen, 2012.; Rahmawan, 2013.; Büyükcöşkun, 2015).

Sonuç olarak sosyal medyanın, insanlara sağladığı imkan ve alanlar, olumlu veya olumsuz etkileri artık birçok çalışmayla da ortaya konulmuştur. Araştırmanın konusunu oluşturan özellikle de kültürler arası iletişimi ve etkileşimi sağlaması temelinde sosyal medyanın rolü bu çalışmayla irdelenmiştir. İlgili çalışmalar ışığında yola çıkarak katılımcılardan veri toplanmasını sağlayan iki ölçek kullanılarak sosyal medya kullanım durumları ile kültürler arası duyarlılık arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

Araştırma Deseni

Araştırma tarama modeli çeşitlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmada Fırat Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımı ve farklı kültürlerle duyarlılık durumlarını belirlemek amacıyla 2016 bahar döneminde okuyan toplam 400 katılımcıya ait veri üzerinden yürütülmüştür.

Veri Toplaması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Jenkins-Guarnieri, Wright ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği'nin Akın, Özbay ve Baykut tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Sosyal Medya Kullanma Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayıları ölçeğin bütünü için .87 olarak bulunmuştur. (Akın, Özbay ve Baykut, 2015)

Ayrıca Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerini de ölçmek için, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach Alpha katsayısı .88; Türkçeye uyarlanmış formuna ait alfa katsayısı ise .90'dır. (Üstün, 2011)

Araştırmada verilerin analizi için t-testi, ANOVA, Korelasyon ve Regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada bulgular; cinsiyet, sınıf, internet kullanım sıklığı, yetiştiği coğrafi bölge, yetiştiği yerleşim birimi değişkenine göre incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasında korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Bunlardan öncelikle cinsiyete ilişkin olarak t-testi yapılmış ve test sonucunda elde edilen veriler **Tablo 1**'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Durumları ve Kültürlerarası Duyarlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sosyal Medya Kullanımı	Kadın	223	24,10	10,55	395	395	,000
	Erkek	174	28,12	10,94			
Kültürlerarası Duyarlılık	Kadın	223	73,70	7,46	395	395	,817
	Erkek	174	73,89	8,88			

Sosyal medya kullanım durumları ile kültürlerarası duyarlılıkların cinsiyet değişkeni açısından bir farklılaşması olup olmadığı analiz edilmiştir. T- testi sonuçlarına göre, Tablo 1’de de görüleceği gibi sosyal medya kullanım durumlarına göre kadınlar ile erkekler arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat kültürlerarası duyarlılık ile ilgili cinsiyet açısından anlamlı bir fark olduğuna dair bir kanıt bulunamamıştır.

Katılımcıların sosyal medya durumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin; sınıf, internet kullanım sıklıkları ve yetiştikleri yerleşim birimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğuna dair bir kanıt bulunamamıştır. Fakat katılımcıların yetiştikleri coğrafi bölge değişkenine ilişkin sosyal medya durumlarında bir farklılaşma tespit edilemezken, kültürlerarası duyarlılıkları düzeylerinin bu değişkene ilişkin en az iki bölge arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmektedir. Bununla ilgili ANOVA sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılıklarının, Yetiştikleri Coğrafi Bölgeler Değişkenine Göre Betimsel İstatistik ve ANOVA Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kültürlerarası Duyarlılık	Marmara	29	75,87	7,80	G.Arası	1359,758	7	194,251	
	Karadeniz	10	77,60	6,70	G.içi	24813,182	392	63,299	3,069
	İç Anadolu	21	71,06	6,83	Toplam	26172,940	399		,004
	Akdeniz	44	73,60	7,88					
	Ege	78	76,12	7,03					
	Güneydoğu A.	73	74,15	8,49					
	Doğu Ana.	141	71,91	8,40					
	Türkiye Dışı	4	74,27	8,32					

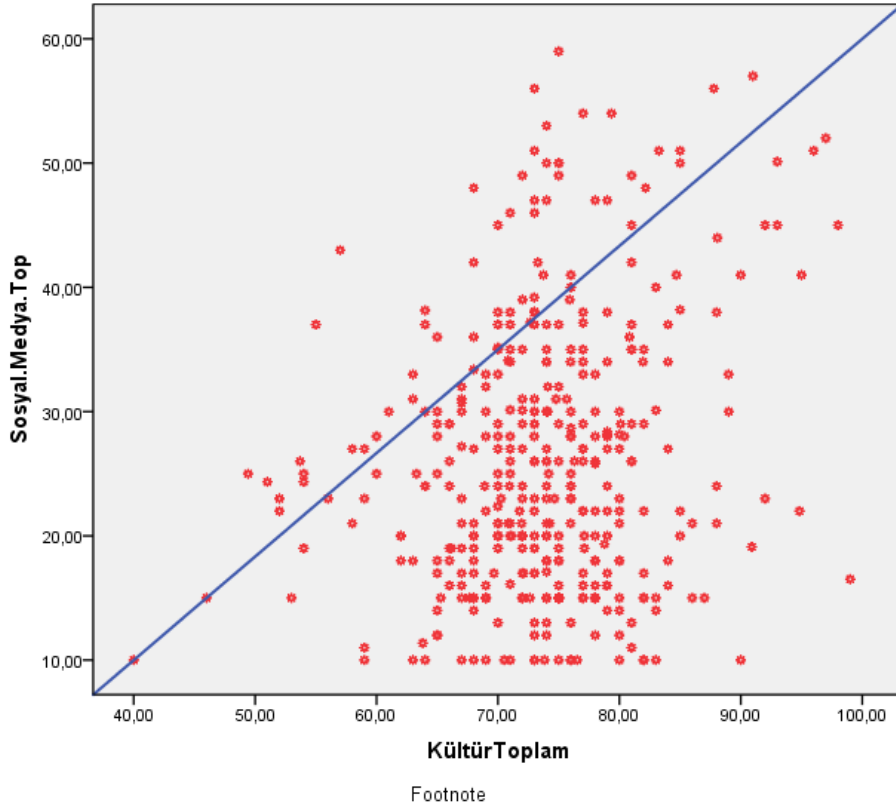
Tablo 2 incelendiğinde p değeri 0,05’ten küçük olduğu için, 8 gruptan en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aralarında anlamlı fark olan grupları görmek için de seçilen çoklu karşılaştırma testinin sonuç tablosuna bakmak gerekir. Bu uygulamada **Tukey Testi** seçilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre ise Ege bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesinde yetişen katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri Ege bölgesi lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. (F=3,069, p=,004).

Tablo 3: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Düzeyleri ile Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişken	N	p	r
Küresel Vatandaşlık Düzeyi	400	,000	,215
İnternet Kullanım Durumu	400	,000	,215

Tablo 3’ten anlaşılacağı üzere, Sosyal medya kullanım ölçeğinden alınan puanlarla kültürlerarası duyarlılık ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=-.215; p<.05).

Grafik 1: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Düzeyi ile Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki



Grafik 1'de de görüldüğü gibi katılımcıların sosyal medya kullanım düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Yani sosyal medya kullanım düzeyleri yukarı eğilimde oldukça, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri de bu doğrultuda az da olsa pozitif bir gelişme gösterir denilebilir.

Ayrıca katılımcıların sosyal medya kullanım durumlarının, onların kültürlerarası duyarlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı basit regresyon analizi ile açıklanmıştır.

Tablo 4: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Düzeylerinin ile Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Model	R (Korelasyon Katsayısı)	Düzeltilmiş R Kare Değeri	Kestirimin Standart Hatası
1	,215	,046	,044

Bulgulara göre yordayan ve yordanan değişkenler arası ilişkinin derecesi $R=,215$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç bağımsız değişken olan sosyal medya kullanım durumunun katılımcıların farklı kültürlere olan duyarlılığını % 21 oranında yordadığı görülmektedir.

Kurulan regresyon modelinin anlamlı olup olmadığı test edildiğinde Tablo 5'de görüleceği üzere kurulan model denklemi geçerlidir. ANOVA tablosunun p değeri 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük bulunduğu için regresyon modelinin geçerli olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Düzeyinin ile Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyini Yordamasına İlişkin Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Regrasyon	1208,568	1	1208,568	19,268	,000
Hata	24964,372	398	62,725		
Toplam	26172,940	399			

Tablo 5'deki p değerinin, ($p=,000$) 0,05'ten küçük olması Regresyon Modelindeki, yordanan ve yordayan değişkenler arası ilişki için hesaplanan $R=,215$ değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Yani bu regresyon modelinde, öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları (yordayan) ile kültürlerarası duyarlılıkları (yordanan) arasındaki doğrusal ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. ($p<0,05$)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bugün dünya teknolojik gelişmelerle birlikte artık hızına yetişilmesi zor bir değişim, etkileşim ve bilgi dolaşımının yaşandığı bir yer haline geldi. Özellikle de yeni medya olarak da ifade edilen sosyal medya temelinde yaşanan etkileşim insanları, toplumları ve kültürleri etkilemede ve bunlar arasındaki etkileşimde adeta ana odak haline gelmiştir. Uzakları yakın eden, farklı kültürden ve farklı bölgelerden insanların bir araya gelmesi, buluşması için elverişli ortamlar sağlayan sosyal medya bütün bunların tabii sonucu olarak da kültür alışverişinin sağlandığı, farklı kültürlerin tanınması ve tanışılmasını sağlayan önemli bir unsur olmuştur. Bu araştırmada; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına "Sosyal Medya kullanım" ve "farklı kültürlerle duyarlılık" ölçekleri uygulatarak ikisi arasında ki ilişkiyi daha net ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmayla elde edilen bazı bulgular şöyle özetlenebilir.

Araştırmada bulgular; cinsiyet, sınıf, internet kullanım sıklığı, yetiştiği coğrafi bölge, yetiştiği yerleşim birimi değişkenine göre incelenmiştir. Öncelikle sosyal medya kullanım durumları ile kültürlerarası duyarlılıkların cinsiyet değişkeni açısından bir farklılaşması olup olmadığı analiz edilmiştir. T- testi sonuçlarına göre, sosyal medya kullanım durumlarına göre kadınlar ile erkekler arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat kültürlerarası duyarlılık ile ilgili cinsiyet açısından anlamlı bir fark olduğuna dair bir kanıt bulunamamıştır. Bu durum, erkek katılımcıların sosyal medya kullanımı, kadın katılımcılara oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların sosyal medya durumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin; sınıf, internet kullanım sıklıkları ve yetiştikleri yerleşim birimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğuna dair bir kanıt bulunamamıştır. Fakat katılımcıların yetiştikleri coğrafi bölge değişkenine ilişkin sosyal medya durumlarında bir farklılaşma tespit edilemezken, kültürlerarası duyarlılıkları düzeylerinin bu değişkene ilişkin en az iki bölge arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre ise Ege bölgesi ile Doğu Anadolu bölgesinde yetişen katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri Ege bölgesi lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum, Ege bölgesinde yetişen katılımcıların farklı kültürlerle daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

Sosyal medya ölçeğinden alınan puanlarla kültürlerarası duyarlılık durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre sosyal medya kullanımı arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeyinde de bir artış olduğu görülmektedir. Katılımcıların; sosyal medya kullanım durumlarının, kültürlerarası duyarlılık düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizinde ise iki değişken arasında olumlu yönde ve anlamlı olarak % 21 oranında yordadığı tesbit edilmiştir. Bu durum sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanan katılımcıların farklı kültürleri tanıma, onlarla iletişim kurma belki de arkadaşlık bağı oluşturma ihtimalini daha fazla artırdığı söylenebilir.

Sosyal medya ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkinin boyutu dikkate alındığında, bütün bu sonuçlar ortaya koyuyor ki kültürler arası iletişimde, etkileşimde ve kültürler arası duyarlılıkta sosyal medya önemli bir etkidir. Dolayısıyla bunu daha sistemli hale getirmek için sosyal medya üzerinden bazı çalışmalar yapılabilir. Özellikle sosyal bilgiler sınıflarında, sosyal bilgilerin müfredatının genel amaçlarına da uygun olarak farklı kültürlerle iletişimi daha sistemli hale getirecek sosyal medya grupları oluşturulabilir. Bu sosyal medya arkadaş gruplarıyla hem ders çıktıkları paylaşılabilir hem de güncel konuların belirlenecek bir zemin üzerinde tartışılması sağlanabilir. Yani kontrolsüz ve kişi endekli kullanılan sosyal medya, daha kontrollü ve grup ve belli bir amaca dönük şekilde yönlendirilebilir. Ayrıca derse olan ilgi ve tutumun artırılmasında sosyal medyanın popüleriteliği de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Özbay, A. ve Baykut, İ. (2015). Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun Geçerliliği ve Güvenirliliği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C:8/S:38,Sf:647-650
- Chen, G.M. (2012). *The Impact of New Media on Intercultural Communication in Global Context*, The University of Rhode Island, Communication Studies Faculty Publications.
- Magro, M.J. (2011). A Review of Social Media Use in E-Government, *Administrative Sciences*, V:2/148-161
- Peters, A. (2013). Social Medya and its Influence on Culture, <https://noreenkamal.files.wordpress.com/2013/03/chi2013-social-media-culture.pdf>
- Polat, S., & Ogay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54,19-38.
- Rahmawan, D. (2013). The Impact Of Social Network Sites On Intercultural Communication, https://www.academia.edu/2391327/THE_IMPACT_OF_SOCIAL_NETWORK_SITES_ON_INTERCULTURAL_COMMUNICATION
- Rengi, Ö. ve Polat, Ö. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları, *Journal of World of Turks*, Vol. 6, No. 3.
- Sawyer, R. (2011). *The Impact of New Social Media on Intercultural Adaptation*, University of Rhode Island, <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1230&context=srhonorspro>
- Sheedy, C. S. (2011). *Social Media for Social Change: A Case Study of Social Media Use in the 2011 Egyptian Revolution*. Masters of Arts in Public Communication Thesis. American University, Washington, DC
- Sü Erüz, S ve Doğdubay, M. (2012). Turistik Ürün Tercihinde Sosyal Medyanın Rolü ve Etik İlişkisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:27, Sayı:1, ss.133-157.
- Özkalp, E. (2008). *Sosyolojiye Giriş*, Bursa, Etkin Basın Yayın Dağıtım.
- Üstün, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik merkezlik Düzeylerini Etkileyen Etmenler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma, *Journal of Yasar University*, 20(5) 3348-3382.
- Yağmurlu, A. (2011). Kamu Yönetiminde Halkla İlişkiler ve Sosyal Medya, *Selçuk İletişim Dergisi*, S.7/1: 5-10.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARIYLA DİĞER ÖĞRETMEN ADAYLARININ NİĞDE'NİN TARİHİ-KÜLTÜREL MİRASIYLA İLGİLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Tülay ÖCAL * - Seher MUSTAK **

Beşeriyetin tarihi süreç içinde öğrenerek birbirine aktardığı ortak yaşam tarzı olan tarihi-kültürel miraslar maddi ve manevi değerler olarak günümüze kadar gelmiştir. Bu tarihi-kültürel miraslar geçmişle gelecek arasında bağ kuran, kuşaklararası iletişimi sağlayan yenilenemez, sınırlı kaynaklar özelliği olan değerlerdir. Bunlar geçmiş medeniyetlerin ve geçmiş çağların yaşayan kültürel tarihi maddi kalıntılarıdır. Üç kıtanın birleşme noktasında yer alan Anadolu, dünyadaki ender tarihi kültür birikiminin beşiği olmuştur. Bu miraslar tarihi, arkeolojik, kentsel ve doğal sit, ören yeri, höyük, tümülüs, cami, kilise, manastır gibi maddesel kültür kalıntıları olarak kültürel mirasımızı oluşturan unsurlardır.

Anadolu'nun ortasında yer alan Niğde'deki miraslar, Paleolitik Çağ'dan itibaren, Neolitik, Kalkolitik, Eski Tunç, Hitit, Geç Hitit, Demir Çağı, Frig, Helenistik, Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinden kalma tarihi kültürel birikimleridir. Bunlar geçmiş medeniyetlerin maddi kültür ürünleri olarak, geçmişten bize aktarılan ve bizimde gelecek kuşaklara aktarmamız gereken tarihi kültürel miraslardır. Ancak bu miraslar gümümüz kuşakları tarafından farkına varılmayan ve ortadan kaldırılan mekânlardır. Bunların korunması ve gelecek nesillere aktarılması ancak genç kuşakta farkındalık yaratılmasıyla mümkündür. Bu farkındalığın yaratılması geleceğin nesillerini yetiştiren öğretmen adaylarının görevidir.

Bu öğretmen adaylarını ülkemizde Eğitim Fakülteleri yetiştirmektedir. Fakat Eğitim Fakülteleri'ndeki her bölüm ve anabilim dalının ders müfredatları farklıdır. Bu farklılık da tarihi kültürel mirasa karşı farkındalıklarına yansımaktadır. Bunlar içinde sosyal bilgiler öğretmenliği insanı, içinde yaşadığı toplumu ve yaşamı ele alan tarih, coğrafya ve arkeoloji gibi tarihi kültürel miras konularını kapsayan bir alandır. Ancak Eğitim Fakülteleri'nin sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve müzik öğretmenliği ders müfredatları farklı alanları oluşturmakta ve tarihi kültürel miraslar ya belirli düzeylerde ya da hiç verilmemektedir. Bundan dolayı tarihi kültürel miraslara karşı farkındalıklarda bu bölüm ve anabilim dallarında farklı düzeylerde olduğu ön görülmektedir. Bu araştırmayla Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, müzik ve Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okudukları ilde bulunan tarihi kültürel miraslarıyla ilgili farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu çalışma tarama modelinde yapılmış betimsel nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 akademik yılı bahar dönemi Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Sınıf, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, müzik ve Sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Rasgele örnekleme tekniği kullanılarak her Anabilim dalından 40'ar kişi olmak üzere toplam 200 öğretmen adayı üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmen adayları 18 kadın ve 22 erkek, sınıf öğretmenliği 26 kadın ve 14 erkek, Türkçe öğretmenliği 27 kadın ve 13 erkek, matematik öğretmenliği 29 kadın ve 11 erkek, müzik öğretmenliği 27 kadın ve 13 erkek 3. sınıftan seçilmiş 200 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin karşılaştırılmak amacıyla Dinç, Erdil, Keçe ile Metin ve Giménez ayrıca Aktın, Karakuş ve Sağlam'ın (2013) Sinop ilinin tarihi kültürel mirası hakkındaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalarından faydalanılarak bölüm ve sınıf düzeyini belirlemeye yönelik 2 tanımlayıcı soru ve 20 farkındalığı ortaya çıkaran doğru-yanlış sorularından oluşan toplam 22 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

* Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD Öğretmenliği, total@nigde.edu.tr

**Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, seher_mustak_1993@hotmail.com

Uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS²² paket programıyla çözümlenerek sayısal veriler haline getirilmiş ve ANOVA TESTİ ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre Niğde ilinin ait tarihi ve kültürel miras eserleri hakkında farkındalık düzeyinin karşılaştırılması (Dunnet C) bölüm ve anabilim dallarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmamızda sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının tarihi kültürel mirasa karşı farkındalık düzeylerinin diğer öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Niğde'nin Tarihi-Kültürel Mirası, Öğretmen Adaylarının Kültürel Mirasa Karşı Farkındalıkları

COMPARING THE LEVEL OF AWARENESS OF CANDIDATES OF SOCIAL SCIENCES TEACHER AND OF THE OTHER BRANCHES ABOUT HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF NİĞDE

The history of the humankind has come today as material and nonmaterial values which is a way of life by learned within the process. This historical and cultural heritages are the values which have restricted resource properties, cannot be overcome, provide the communication between generations, establish a bond between the past and the future. They are the material marks of the past ages and civilizations. Anatolia which is located as joint point of the three continent has been one of the precious cradle of civilization of historical and cultural reserves.

These heritages are the elements that consist of our material cultural heritage as material cultural reserves such as, historical, archaeological, urban and natural sites, ruins, mounds, tumuli, mosques, churches, monasteries. Heritages located in the middle of Anatolia in Niğde are the cultural accumulations remaining beginning from the Paleolithic Age, Neolithic, Chalcolithic, Old Bronze, Hittite, Late Hittite, Iron Age, Phrygian, Hellenistic, Roman, Byzantine, Seljuk and Ottoman periods. These are the historical and the cultural heritages as material culture that have been transferred from past and that we should transmit to future generations. However, these heritages are the sites which are removed and are not been aware of by the current generations. Protection and transfer of them to future generations is possible only with creating awareness in younger generation. Creating this awareness is the duty of the teacher candidates which will raise the future generations. Faculty of Educations raise these teacher candidates in our country. But, the curriculums of the departments in these Faculty of Educations are different. This differences have effect on their awareness of historical and cultural heritage. Among these departments, social sciences teaching department is an area which contains the historical and cultural heritages themes such as history, geography and archeology that deal with the human and the society in which they live and their lives.

However, the curriculums of Turkish, math, music and primary school teaching consist of different areas and the historical and the cultural heritage is not included any or it is included to a certain extent. Because of that, it is predicted that the awareness of the historical and cultural heritages is in different levels in this departments. With this study it is aimed to compare the level of awareness of teacher candidates of which are student at the departments of social sciences, Turkish, math, music and primary school teaching in Nigde University about historical and cultural heritage of Nigde.

This study is a descriptive quantitative analysis that is held as descriptive survey model. The target population of the study is the teacher candidate students who are studying at the department of Education in Nigde University in spring term of 2015-2016. Study is consisting of 200 students from 3rd grade who were chosen with the purposeful sampling.

To compare the level of awareness of the students, Dinç, Erdil, Keçe, Metin and Giménez has developed a scale which contains 22 articles that are 2 modifier, 20 awareness uncovering, and 3 likert scale questions that are devoted to determine the department and class level. These questions were prepared with the help of the study of awareness of Aktın, Karakuş and Sağlam (2013) which is devoted to determining the level of awareness of the historical and cultural heritage of Sinop.

The data that are gotten from the carried out scale were turned into numeric data analyzed in SPSS²². According to the study the level of awareness of historical and cultural artifacts in Niğde shows significant difference in accordance with the departments. The study has come up with the conclusion that the level of awareness of historical and cultural heritage of teacher candidates in department of social sciences education is higher than other teacher candidates in other departments.

Keyword: The Historic-Cultural Heritage of Niğde, Awareness of Teacher Candidates against Cultural Heritage.

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden beri iklimin uygun olduğu yerlerde yerleşerek, hayatlarını sürdürmüşler ve bu yaşam mücadelesinde birçok kültür birikimleri yaratmışlardır. Bu yüzden, kültürün, belirli bir zamanda belirli bir yerde yaşayan, belirli bir grup insanın karakteristik yaşam tarzı (Zimolzak ve Stansfield, 1983) olarak tanımlanması belki de en doğru olanıdır. Milletleri meydana getiren temel unsurlardan birisi olan bu kültür maddi ve manevi değerler bütünüdür (Alım, 2009). Kültürün bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerden oluşan bir bütün olduğunu söyleyen bilim insanları, aynı zamanda kültürün toplumda mevcut bilgi birikimi olduğunu da savunmaktadırlar (Uygur ve Baykan, 2007). Kültür, dinamik bir değer olduğu için beşeriyet, tarihi süreç içinde kültürü öğrenerek birbirine aktarmış ve böylece ortak yaşam tarzı olan tarihi-kültürel mirasları değişime uğratarak ve yeni unsurlar ekleyerek günümüze kadar getirmişlerdir. Tarihi-kültürel miraslar bu özelliğinden dolayı, geçmişle gelecek arasında bağ kuran, kuşaklararası iletişimi sağlayan yenilenemez, sınırlı kaynaklar özelliği olan değerlerdir. Kültür coğrafyası da, kültür grupları ve toplumun mekânsal işleyişi bakımından mekânsal çeşitliliklerini inceler; dil, din, ekonomi, yönetim ve diğer kültürel olguların bir yerden diğerine değişme ya da aynı kalma yollarının tasvir ve analizi üzerinde durur (Tümertekin ve Özgüç, 2015).

Bir kültürün doğduğu yere o kültürün kaynak alanı, yani kültür ocağı denir. Tarih boyunca, giyim-kuşam, beslenme, dil, müzik ve mimari gibi kültürün çeşitli özellikleri bu ocağın alanlarından çıkıp yayılmış ve başkaları tarafından da benimsenmiştir (Tümertekin ve Özgüç, 2015). Coğrafyacılar gerek beşeri gerekse çevresel her tür mekânsal kalıbı gözlemlemek üzere eğitilirler. Bu yüzden de kültürdeki mekânsal çeşitlilikleri tasvir etme ve yorumlamada özellikle yeterlidirler. Kültür ile coğrafyayı birleştiren kültürel coğrafya, kültür grupları ve toplumun mekânsal işleyişi bakımından ortaya çıkan mekânsal çeşitlilikleri coğrafi bir yaklaşımla ortaya koymaktadır (Emekli, 2006). Kültürel coğrafya, kültür gruplarının yeryüzüne yerleşirken yarattıkları yapay görünümüdür. Kültürler kendi coğrafi görünümünü dünyanın kendilerine sağladıkları hammaddelerle biçimlendirirler. Yerleşilen her alanın bir kültürel görünümü vardır ve bunlar kendilerini yaratan kültürü yansıtır (Tümertekin ve Özgüç, 2015). Coğrafyanın, kültür ile ilişkisi güçlüdür. Coğrafya, kültüre kaynak oluşturduğu kadar tarihi-kültürel mirasın gelişimini de sağlamaktadır. Bu gelişimin sağlandığı mekânlarda her gelen uygarlık, kendine ait beşeri miras unsurları oluşturmuş ve bu miraslara, her uygarlık yeni unsurlar ekleyerek bir sonraki nesle devretmiştir. Coğrafyanın hazırladığı bu kültürler zaman içinde şekillenerek ve birleşerek tarihî-kültürel mirasları oluşturmuştur (Bean, 1999). Bu miraslar, tarihi, arkeolojik, kentsel ve doğal sit, ören yeri, höyük, tümülüs, cami, kilise, manastır gibi maddesel kültür kalıntıları olarak kültürel mirasımızı oluşturan unsurlardır (Doğaner, 2003).

Anadolu üç kıtanın birleşme noktasında yer aldığı için, dünyadaki ender tarihi kültür birikiminin beşiği olmuştur. Bu bağlamda, ülkemiz tarihi-kültürel miras öğeleri bakımından oldukça zengin bir geçmişe sahiptir. Geçmişte yaşamış olan uygarlıkların bıraktığı tarihi-kültürel miraslar, zenginliğimizin bir parçasıdır. Tarihi-kültürel miraslarımız, birçok kaynaktan beslenmiş ve tarih boyunca çeşitli uygarlıkların birikimiyle günümüze kadar gelmiştir (Bean, 1999). Dünyada eşi benzeri olmayan zenginliklere, medeniyetlere beşiklik etmiş Anadolu topraklarında Hititler, Sümerler, Urartular, Lidyalılar, Likyalılar, Frigyalılar, İyonlar, Romalılar, Bizanslılar, Selçuklular, Osmanlılar, Türkiye Cumhuriyetine gelinceye kadar birçok iz ve kalıntı bırakarak ülkemizi benzersiz bir konuma ulaştırmışlardır (Doğaner, 2001). Ülkemizin yedi coğrafi bölgesinin her biri, çekicilikleri eski ve günümüz uygarlık ürünleri, tarihleri, farklı yerleşme dokuları, kırsal ve kentsel alanları, kısaca kültürleri ve kültürel çekicilikleri ile ayrı bir öneme sahiptir (Doğanay, 1992). Anadolu'nun ortasında

yer alan Niğde'deki miraslar, Paleolitik Çağ'dan itibaren, Neolitik, Kalkolitik, Eski Tunç, Hitit, Geç Hitit, Demir Çağı, Frig, Helenistik, Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinden kalma tarihi kültürel birikimleridir. Bunlar geçmiş medeniyetlerin maddi kültür ürünleri olarak, geçmişten bize aktarılan ve bizimde gelecek kuşaklara aktarmamız gereken tarihi-kültürel miraslarımızdır. Ancak bu miraslar gümümüz kuşakları tarafından farkına varılmayan ve ortadan kaldırılan mekânlardır. Bunların korunması ve gelecek nesillere aktarılması ancak genç kuşakta farkındalık yaratılmasıyla mümkündür. Bu farkındalığın yaratılması geleceğin nesillerini yetiştiren öğretmen adaylarının görevidir.

Kültürel miras varlıkları, yeri doldurulamayan, yenilenemeyen ve çok iyi yönetilmesi gereken önemli varlıklarımızdır. Bunlar geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağ kurmamızı sağlar (Tören vd., 2003; Timothy ve Boyd, 2003). Bizlere düşen bu kültürümüzü ve tarihi-kültürel miras öğelerimizi doğru şekilde anlayıp gelecek nesillere anlatmaktır. Bu nesillerde bu tarihi-kültürel miraslarımızı koruma bilinci geliştirmek ve onların bu konudaki farkındalık düzeylerini arttırmaktır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde yıllardır çalışmalar yapılmakta ve sürmektedir. Türk eğitim sisteminin genel amaçları arasında bireylerin milli ve manevi değerleri benimsemeleri ve koruyup geliştirmeleri yer almaktadır. Kültür varlıklarının niceliği ve niteliği bakımında çok önemli bir konuma sahip olan ülkemiz açısından bu genel amacı gerçekleştirmek oldukça önemlidir. Ülkemiz kültürel mirası koruma konusunda ulusal ve uluslararası anlamda önemli bir mesafe kat etmiştir. Ancak koruma bilincinin bütün topluma yayılarak bir 'koruma kültürü' oluşturulması noktasında önemli eksikliklerinin olduğu görülmektedir (Karip, 2012). Her toplumun, genç üyelerine kendi kültürlerini tanıtarak var olan kültürü geliştirmeye çalıştığını, eğitim programları incelendiğinde de kültürleme görevinin sosyal bilgiler dersi ile gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Safran, 2008). Sosyal bilgiler dersinde farklılıklara karşı saygı, hoşgörü, yardımlaşma, misafirperverlik gibi pek çok değerlerin öğretiminin yapılması için kültür ve kültürel öğelerden yararlanmak gerekir (Özkalp, 2005). Bu öğeleri sağlayan tarihi ve kültürel miraslarımızı korumak ve geleceğimizi emanet edeceğimiz genç nesillerin, bu mirasları korumaları için farkındalık seviyelerini arttırmak gereklidir. Bu konuda, gençlerde farkındalıkların yaratılarak bilinçlendirilmesinde, öğretmenlerimiz büyük rol oynamaktadır.

Öğretmen adaylarını ülkemizde Eğitim Fakülteleri yetiştirmektedir. Fakat Eğitim Fakülteleri'ndeki her anabilim dalının ders müfredatları farklıdır. Bu farklılık da tarihi kültürel mirasa karşı farkındalıklarına yansımaktadır. Bunlar içinde sosyal bilgiler öğretmenliği insanı, içinde yaşadığı toplumu ve yaşamı ele alan tarih, coğrafya ve arkeoloji gibi tarihi-kültürel miras konularını kapsayan bir alandır. Ancak Eğitim Fakülteleri'nin sınıf, Türkçe, matematik ve müzik öğretmenliği ders müfredatları farklı alanları oluşturmakta ve tarihi kültürel miraslar ya belirli düzeylerde ya da hiç verilmemektedir. Bundan dolayı tarihi kültürel miraslara karşı farkındalıklarında bu anabilim dallarında farklı düzeylerde olduğu ön görülmektedir. Dünya ülkelerindeki kültürel miras eğitim sisteminde de farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Birçok bilimsel çalışmada da öğretmenlerin branşlarına göre kültürel miras konusunda akademik bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. İspanya'da yapılan kültürel miras ve kültürel miras eğitimle ilgili ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine bir anket uygulanmıştır. Yapılan bu anket çalışmasında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır; Özellikle ortaokuldaki tarih ve coğrafya öğretmenlerinin tarihi-kültürel miras konusunda verdikleri cevaplar bu konudaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak fizik, kimya öğretmenlerinin kültürel miras konusundaki bilgi düzeylerinin tarih, coğrafya öğretmenlerinden düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, biyoloji, jeoloji ve sınıf öğretmenlerinin kültürel miras konusundaki bilgi düzeyleri kimya, fizik öğretmenlerinden daha da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bunun nedeni olarak tarih ve coğrafya öğretmenlerinin üniversite de okurken ders müfredatında tarihi kültürel miraslarla ilgili derslerin fazla yer alması gösterilmektedir (Giménez et al. 2008; Öcal, 2016). Sosyal bilgiler, disiplinler arası bir çalışma alanı olduğu için tarih ve coğrafya da sosyal bilgilerin faydalandığı disiplinlerdendir. İspanya'da yapılan bu çalışma da, coğrafya ve tarih öğretmenlerinde farkındalık seviyelerinin yüksek olması, yaptığımız çalışmayla sosyal bilgiler öğretmen adaylarında farkındalığın yüksek olmasına dayanak oluşturmaktadır. Bu çalışmada göstermiştir ki sosyal alanlarda ders verenler bu alanlarda uzmanlaşmakta ve farkındalık seviyeleri yüksek çıkmaktadır. İspanya'da yapılan bu çalışmanın bir benzerini oluşturan bu çalışmada; Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, müzik ve Sınıf öğretmenliğinde

öğrenim gören öğretmen adaylarının okudukları ilde bulunan tarihi kültürel miraslarıyla ilgili farkındalık düzeyleri karşılaştırılmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Ayrım yapmaksızın her bireyin ülkesinde var olan tarihi-kültürel miraslardan haberdar olması gerekir. Çünkü tarihi-kültürel miraslar ulusun benliğini oluşturmada geçmişi hakkında bilgi elde etmede en çok yarar sağlayan değerlerdir. Buradan hareketle özellikle geleceğimizi emanet edeceğimiz gençleri bu konuda bilinçlendirme ve tarihi-kültürel miraslar hakkında farkındalık düzeylerini artırma görevi öğretmen adaylarına düşmektedir. Bu konuda gerek öğretim programında fazla yer verilmesinden gerekse vizyonundan dolayı diğer anabilim dallarına ve bölümlere karşı en fazla yük eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler eğitimi öğretmenliğine verilmiştir. Ancak bu yükü taşımak ve gelecek nesillere aktarmak tüm öğretmen adaylarının sorumluluğundadır. Yaptığımız araştırmayla Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, müzik öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okudukları ilde bulunan tarihi-kültürel miraslarıyla ilgili farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, tarama modeli niteliğinde betimsel, nicel bir çalışmadır. Tarama modeli, “var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır” (Karasar, 1994; Balcı, 2004). Öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin karşılaştırılmak amacıyla Dinç, Erdil, Keçe ile Metin ve Giménez, Ruiz, Listán, (2008) Birinci ve ikinci kademedeki öğretmenlerin tarihi-kültürel miras, tarihi-kültürel miras eğitimi hakkındaki fikirleri: Karşılaştırmalı bir analizi ve ayrıca Aktın, Karakuş ve Sağlam’ın (2013) Sinop ilinin tarihi kültürel mirası hakkındaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalarından faydalanılarak, bölüm ve sınıf düzeyini belirlemeye yönelik 4 tanımlayıcı soru ve 20 farkındalığı ortaya çıkaran doğru-yanlış sorularından oluşan toplam 23 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 akademik yılı bahar dönemi Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Sınıf, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, müzik ve Sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Rasgele örnekleme tekniği kullanılarak her Anabilim dalından 40’ar kişi olmak üzere toplam 200 öğretmen adayı üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmen adayları 18 kadın ve 22 erkek, sınıf öğretmenliği 26 kadın ve 14 erkek, Türkçe öğretmenliği 27 kadın ve 13 erkek, matematik öğretmenliği 29 kadın ve 11 erkek, müzik öğretmenliği 27 kadın ve 13 erkek 3. sınıftan seçilmiş 200 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya katılanların cinsiyetlere göre dağılımı

İlköğretim Bölüm ve Anabilim Dalları	Cinsiyet	f	%
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Kadın	18	45
	Erkek	22	55
	Toplam	40	100
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	Kadın	26	65
	Erkek	14	35
	Toplam	40	100
Türkçe Eğitimi Öğretmenliği	Kadın	27	67,5
	Erkek	13	32,5
	Toplam	40	100
Matematik Eğitimi Öğretmenliği	Kadın	29	72,5
	Erkek	11	27,5
	Toplam	40	100
Müzik Eğitimi Öğretmenliği	Kadın	27	67,5
	Erkek	13	32,5
	Toplam	40	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan adaylardan sosyal bilgiler öğretmen adayları %45 kadın ve %55 erkek, sınıf öğretmenliği %65 kadın ve %35 erkek, Türkçe öğretmenliği %67,5 kadın ve %32,5 erkek, matematik öğretmenliği %72,5 kadın ve %27,5 erkek, müzik öğretmenliği %67,5 kadın ve %32,5 erkekten oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Niğde şehrinin adı, eski çağlarda “Nakida, Nakide, Nekide, Nahita” olarak geçmektedir. Cumhuriyet döneminde bu isim küçük bir değişime uğrayarak “Niğde” adını almıştır. Niğde ülkemizde birçok medeniyete ev sahipliği yapan illerden biridir (İl Kültür Turizm Müdürlüğü, 2013). Selçuklu döneminde Niğde, kuzeyde bir iç kale ve güneye doğru genişleyen dış kale surlarıyla kuşatılmıştır (Darkot, 1950; Özkarcı, 2006). Niğde’de, Alâeddin Camii kale/sur içinde güneyde, çoğunluğu sur dışında olan Sungur Bey Camii, Darüzzikir ve Eskiciler mescitleri ile Ak Medrese yaklaşık güneyde, Hüdavend Hatun ve Gündoğdu türbeleri kuzeyde, Hanım Mescidi güneydoğuda, Şah Mescidi kuzeydoğuda yer alır (Şaman Doğan, 2013). Alâeddin tepesinde bulunan tarihi kültürel miraslardan biri olan Alâeddin Camisinin doğu taç kapısındaki inşa kitabesinde Selçuklu Dönemine ait olduğu anlaşılmaktadır (Özkarcı, 2001)

Su kemerleri ve Roma Havuzu gibi tarihi-kültürel miraslara sahip Kemerhisar Beldesinin tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Ele geçirdikleri bölgelerde şehirler kuran Hititler, Kemerhisar ’da Tyana şehrini kurmuşlardır (Korkmaz, 2004). Bu şehir, İç Anadolu’yu Gülek boğazıyla Akdeniz bölgesine bağlayan yol üzerindedir (Öcal, 2010). Hitit İmparatorluğu döneminde ise Niğde’den çok, şu an ona bağlı bir kasaba olan Tyana (Kemerhisar)’nın merkez şehir konumunda olduğu görülür (Özdaş, 2007). Kemerhisar bu yüzden Tyana olarak bilinmektedir. Tarihi çağlarda, Ortadoğu ve Doğu Akdeniz’i kontrol edebilen bir mevki de bulunması ve ticaret yolunu kontrol eden Kemerhisar (Tyana antik şehri), bugünkü kalıntılarının bulunduğu Roma havuzunu ve su kemerleriyle büyük bir su şebekesine sahiptir. Su kemerlerinin şehre dağıtım noktasındaki Roma hamamı, Tyana şehrine zenginlik katmaktadır (Rosada, 2006).

Niğde merkezde yer alan tarihi-kültürel miraslardan biri olan Hüdavend Hatun Türbesi’nde Selçuklu hükümdarı Keyhüsrev’in oğlu Şehit Rükneddin Kılıç Arslan, Hüdavend Hatun ve Niğde Sancak beyinin kızı Belkıs yatmaktadır (Kalafat, 2004).

Niğde ilinde yer alan tarihi-kültürel miraslardan bir diğeri de Niğde şehrine 9 km uzaklıktaki Gümüşler Manastır’dır. Bizans sanatının Anadolu’daki en iyi ve en güzel korunmuş örneklerinden biridir. Duvar resimleri 1960’lı yıllarda İngiliz Arkeolog-Restoratör Michael Gough tarafından onarılmıştır. Bu esnada Meryem Ana figürü üzerinde bazı değişiklikler yapıldığı söylenmektedir. Bu da günümüzde, dünyada hiçbir kilisede görülmemiş olan gülen Meryem Ana figürünün, Gümüşler Manastır’ında görülmesinin nedenine açıklık getirmektedir. Osmanlı imparatorluğu döneminde, Eski Gümüşler kasabası olarak anılan kasaba ve manastırın, günümüzdeki adı da Gümüşler Manastır olarak anılmaktadır. Bunda Niğde il sınırları ve Gümüşler yerleşim birimi çevresinde eski dönemlerden kalma gümüş yataklarının bulunmasının etkisi vardır. Eski dönemlerde uzun zaman gümüş çıkarılarak, ticareti yapılmıştır. Manastıra 4 km uzaklıktaki gümüş maden yatağından dolayı bu adla anıldığı sanılmaktadır (Öcal, 2013). Niğde hakkındaki bu genel bilgilerden yararlanılarak, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Sınıf, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, müzik ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının farkındalık seviyelerini ölçmek ve bunları karşılaştırmak amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Uygulanacak anket için, ilk etapta bölümü ve anabilim dallarını, sınıfı, cinsiyet ve yaşlarını belirlemeye yönelik 4 tanımlayıcı soru ile Niğde’nin tarihi-kültürel miraslarıyla ilgili farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik 25 önerme oluşturulmuştur. Bu önermeler ölçme ve değerlendirme ile Türkçe eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 20 önermeye düşürülmüştür. Bu veri toplama aracı, 18 doğru, 2 yanlış anahtar yanıtı olan 20 doğru-yanlış önermeden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS²² paket programıyla çözümlenerek sayısal veriler haline getirilerek, ANOVA TESTİ ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre Niğde iline ait tarihi ve kültürel miras eserleri hakkında farkındalık düzeyinin karşılaştırılması (Dunnet C) bölüm ve anabilim

dallarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmamızda sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının tarihi kültürel mirasa karşı farkındalık düzeylerinin diğer öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.Bulgular ve Yorumlar

Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, müzik öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okudukları ilde bulunan tarihi-kültürel miraslarıyla ilgili farkındalık düzeylerinin karşılaştırılmıştır. Niğde ili tarihi-kültürel miraslarıyla ilgili ankette yer alan 20 önerme soruları doğru yanlış şeklinde sorularak sonuçları SPSS²² paket programıyla çözümlenerek ANOVA testiyle bölüm ve anabilim dalları düzeyinde analiz edilmiştir. Analizden elde edilen verilerin yüzde frekanslarının yer aldığı bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm ve Anabilim Dallarına Göre Niğde'nin Tarihi-Kültürel Mirasıyla İlgili Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bağımlı Değişken	Bölüm ve Anabilim Dalları	N	\bar{X}	SS
Tarihi-Kültürel Miraslara İlişkin Farkındalıklar	Sınıf Öğretmenliği	40	12,55	1,693
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	40	16,72	2,342
	Türkçe Öğretmenliği	40	11,60	1,984
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	40	11,12	1,604
	Müzik Öğretmenliği	40	10,97	2,576

Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölüm ve anabilim dallarına ilişkin Tablo 2'deki verilerden de anlaşılacağı üzere, Niğde ili tarihi-kültürel miraslarıyla ilgili en yüksek farkındalık düzeylerine ilişkin ortalama, İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine aitken ($\bar{X} = 16,72$), müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 10,97$) en düşük düzeyde tespit edilmiştir. Bunun yanında ilköğretim sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin ortalaması $\bar{X} = 12,55$, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalaması $\bar{X} = 11,60$ iken ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin ise $\bar{X} = 11,12$ bulunmuştur. Bu sonuca göre müfredatlarında tarihi kültürel miras eğitimiyle ilgili zorunlu ve seçmeli dersler alan bölüm ve anabilim dallarında farkındalık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla müfredatlarında tarihi kültürel miras derslerini alan öğretmen adaylarının almayan öğretmen adaylarına göre farkındalık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmektedir.

Tablo 3 Öğrenim Gördükleri Bölüm ve Anabilim dallarına Göre Öğretmen Adaylarının Farkındalık Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Gruplar arası	913,370	4	228,343	53,082	0,000
Grup içi	838,825	195	4,302		
Toplam	1752,195	199			

Tablo 3'de de görüldüğü gibi, öğrenim görülen Eğitim Fakültesi'nin bölüm ve anabilim göre öğretmen adaylarının farkındalık puan ortalamaları arasında yapılan ANOVA analizi sonucunda anlamlı fark

bulunmuştur ($F=52,539$, $p<0,05$). Eğitim Fakültelerinin farklı bölüm ve anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin farkındalık düzeylerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

Tablo 4 Öğrenim Gördükleri Bölümlere ve Anabilim Dallarına Göre Adaylara Ait Farkındalık Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi (Dunnet C) Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bölüm ve Anabilim Dalları	Bölüm ve Anabilim Dalları	Ortalama Farkı	Standart Hata
	Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-4,17500*	0,45705
		Türkçe Öğretmenliği	0,95000	0,41254
		İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1,42500*	0,36888
		Müzik Öğretmenliği	1,57500*	0,48759
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	4,17500*	0,45705
		Türkçe Öğretmenliği	5,12500*	0,48541
		İlköğretim Matematik Öğretmenliği	5,60000*	0,44889
		Müzik Öğretmenliği	5,75000*	0,55061
	Tarihi-Kültürel Mirasın Farkındalığı	Sınıf Öğretmenliği	-0,95000	0,41254
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-5,12500*	0,48541
		İlköğretim Matematik Öğretmenliği	0,47500	0,40349
		Müzik Öğretmenliği	0,62500	0,51427
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	-1,42500*	0,36888	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-5,60000*	0,44889	
	Türkçe Öğretmenliği	-0,47500	0,40349	
	Müzik Öğretmenliği	0,15000	0,47995	
Müzik Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	-1,57500*	0,48759	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-5,75000*	0,55061	
	Türkçe Öğretmenliği	-0,62500	0,51427	
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	-0,15000	0,47995	

Tablo 4 görüldüğü gibi, farkındalığın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan Dunnet C çoklu karşılaştırma testinde, "Dunnet (1955) araştırmacının çoklu aralık testinde, sadece bir örneğin (kontrol grub) diğer örneklerle kıyaslanması durumunda, Dunnet testinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Araştırmacıların bir kontrol grubunu birden fazla deney grubu ile karşılaştırmaları durumunda Dunnet testini kullanmaları önerilmektedir (Kayri, 2009)" sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının, diğer tüm bölüm ve anabilim dallarındaki öğretmen adaylarından tarihi-kültürel mirasına yönelik farkındalık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, ilköğretim Türkçe, matematik ve müzik öğretmenlikleri bölüm ve anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının tarihi-kültürel mirasına yönelik farkındalık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yine Türkçe bölümü öğretmen adaylarının, matematik, müzik bölüm ve anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının tarihi-kültürel mirasa yönelik farkındalık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkındalık puan ortalamaları sırasıyla karşılaştırıldığında matematik anabilim dalı öğretmen adayları sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği adaylarından daha düşük olduğu görülürken, müzik öğretmenliği adaylarının tarihi-kültürel mirasa yönelik farkındalık puan ortalamalarının en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu yapılan tarihi-kültürel mirasa yönelik Dunnet C çoklu karşılaştırma testinde bölüm ve anabilim dalları arasındaki farkındalık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı çıktığı görülmüştür. Tablo 4'deki verilerden de anlaşıldığı gibi anketlerden elde edilen doğru ve yanlış cevaplar ve iki değişkenden elde edilen sonuçlar bölüm ve anabilim dallarındaki müfredatlarında aldıkları zorunlu dersler ve seçmeli derslerin tarihi-kültürel miras farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farkındalık sergilediği tespit edilmiştir. Özellikle Sosyal bilgiler öğretmenliği ders müfredatında tarih, arkeoloji, coğrafya ve seçmeli tarihi-kültürel miras derslerini fazlasıyla görmeleri en büyük etken teşkil etmektedir. Sınıf öğretmenliğinde de tarih, coğrafya ve kültür derslerini zorunlu ve seçmeli aldıklarından farkındalık puan ortalamalarında ikinci sırada yer almıştır. Üçüncü sırada Türkçe öğretmenliği yer almasındaki sebep bu bölümde de kültür, kültür mirası ve tarih konuları zorunlu ve seçmeli olarak ders müfredatında işlenmektedir. Matematik ve müzik öğretmen adaylarında tarihi kültürel mirasa yönelik dersler olmadığından diğer bölüm ve anabilim dallarına göre farkındalık puan ortalaması düşük çıkmıştır. Ancak bu öğretmen adaylarının anket sonuçlarında en az düzeyde de olsa doğru yanıtların olması öğrencilerin de ifade ettiği gibi Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne gelmeden önce ilin tarihi-kültürel mirasları hakkında araştırma yapmaları ve buraya geldikten sonra buraları ziyaret etmelerinin etkili olduğu sonucuna varılabilir.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmen adayları başta varsaydığımız şekilde diğer öğretmen adaylarından tarihi-kültürel miras konusunda farkındalık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında tarihi-kültürel mirasla ilgili farkındalığın yüksek olmasında, lisanstaki ders müfredatlarındaki tarihi-kültürel miraslar konusunu içeren seçmeli veya zorunlu derslerinin yer almasındandır. Çünkü bu farkındalık eğitim sayesinde var olan bir değerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme programlarındaki ders müfredatında, "Arkeoloji" Arkeolojinin tanımı, çalışma alanı, kullanılan yöntemler, arkeolojik tarihlendirme, arkeolojik buluntulardan insanlığın geçmişteki farklı deneyimlerini (barınma, beslenme, ticaret, teknoloji vs.) keşfetme; Türkiye ve dünyada ortaya çıkarılan önemli arkeolojik merkezler (Mısır, Mezopotamya, Çatalhöyük, Truva, Hattuşaş vb.); ünlü yabancı ve Türk arkeologlar ve önemli çalışmalarından örnekler. "Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı" Eskiçağ tarihinin kapsamı ve kaynakları; Akdeniz uygarlığının önemli merkezleri (Mezopotamya, Mısır, Yunan/Helen, Roma vs.) ve Anadolu'da kurulan uygarlıklar; diğer antik uygarlıklar; Eskiçağ uygarlıklarının insanlığın gelişimine etkileri. "İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü" İslam öncesi kurulan Türk devletlerinin tarihi: (Orta Asya'da kurulanlar, Orta Asya dışında kurulanlar), İslamiyet öncesi Türk toplumlarında kültür ve uygarlık. "Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I ve II" Osmanlı devletinin kuruluşundan (1299) Küçük Kaynarca Antlaşması'na (1774) kadar Osmanlı İmparatorluğunun, siyasi, kültür ve uygarlık tarihi dersleri yer almaktadır. Bu derslerin yanında birden fazla da seçmeli derse yer verilmiştir (<http://www.yok.gov.tr>).

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarını müfredatında sadece II. Dönem “Türk Tarihi ve Kültürü”, Türk Kültür Tarihinin gelişim evreleri, geçmişten günümüze Türk Devletleri ve toplumlarının siyasi ve toplumsal tarihleri; Türkler’in İslamiyet’i kabulü, kültürde ve uygarlık alanındaki gelişim evreleri ile felsefe, bilim, edebiyat, güzel sanatlar ve imar faaliyetleri arasındaki ilişkileri içerir (<http://www.yok.gov.tr>).

Türkçe eğitimi öğretmen adaylarında da “Uygarlık Tarihi” Giriş, Mezopotamya uygarlıkları, Mısır uygarlığı, İran uygarlığı, Çin ve Hint uygarlıkları, Anadolu uygarlıkları, Orta Asya Bozkır uygarlığı, Yunan ve Helen uygarlığı, Roma ve Bizans uygarlığı, Orta Amerika uygarlıkları, İslam uygarlığı, Batı uygarlığı, keşifler ve bilimsel buluşlar dersi olarak bir ders bulunmaktadır (<http://www.yok.gov.tr>).

Müzik eğitimi öğretmen adaylarının ders müfredatında tarihi-kültürel miraslara ilişkin öğeler türkülerle verilmeye çalışılmış ancak tarihi-kültürel miraslar konusu ele alınmamıştır. Matematik öğretmenliğinde ise tarihi-kültürel miraslar içerikli hiçbir derse rastlanılmamıştır.

Tarihi-kültürel miraslarımız konusunda farkındalık düzeyi sadece sosyal bilgiler öğretmenliğinde yüksek olsa da bu konuda her bireyin bilinçli olması gerekmektedir. Çünkü bu miraslar, bu kültür tüm Türk halkınıdır. Tarihimizin, kültürümüzün ve atalarımızdan bize kalan, bizimde gelecek nesle emanet edeceğimiz miraslarımızın farkında olmak geleceğin emanetçisi öğretmen adayların sorumluluğundadır. Bu farkındalığı oluşturmak, ancak kültürel miras eğitimi ile gerçekleşeceğinden dolayı (Avcı ve Memişoğlu, 2016) matematik, Türkçe ve müzik ve sınıf öğretmenliği ders müfredatlarına vizyonları nedeniyle zorunlu ders eklemesi mümkün olamayacağından, seçmeli derslerde tarihi-kültürel miraslar konusunu içeren dersler konulması aradaki bu anlamlı farkı kaldırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Bu seçmeli derslerin içeriğinde, kendi yaşadığı doğal ve inşa edilmiş çevrenin tarihi ve değeri konusunda, bireyin farkındalığını ve bilgisini arttırmak (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014), tarihi- kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılma bilinci verilmesi, kültürel varlıklar hakkında farkındalık yaratma, kültürel kavramların verilmesi, kavramları günlük yaşamda kullanma bilinci oluşturmak (Avcı ve Memişoğlu, 2016) ve öğretmen adaylarının tarihi ve kültürel mirasları keşfetmelerine yardımcı olmak, kültürel mirasın keşfi yoluyla öğrencilerin bilgi, deneyim kazanmalarını sağlamak, yerel ile evrensellik arasında ileri-geri giderek, bunların arasındaki farkı anlamalarına yardımcı olmakla birlikte bu bilinç ve farkındalıkla geleceğin nesillerini eğitmek yer almalıdır. Gerçek, doğru, güvenilir bir nesil yetiştirmeye katkı sağlamalıdır (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014).

5.ÖNERİLER

Tarihi-kültürel miraslara sadece sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında değil tüm anabilim dalı ve bölümlerde gerekli önem verilmelidir. Bundan dolayı tarihi-kültürel mirasları anlamak ve koruma bilinci geliştirme konusunda diğer öğretmen adaylarının müfredatlarında çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda diğer öğretmen adaylarında da farkındalık düzeyleri yükseltilmelidir. Seçmeli derslerde kültürel miras konularına daha fazla değinilerek, programın zenginleştirilmesi gerekmektedir. Sadece konu anlatımının yanında bu derslerin öğrencilerde merak uyandıran bir ders olması için, ders içi teknik gezilere de yer verilerek farkındalık düzeylerinde artış sağlanabilir. Öğretmen adaylarının tarihi-kültürel miraslar konusunda programlarına eklenecek seçmeli dersin yanında, bu konuda seminerler, konferanslar düzenlenerek, farkındalık yaratılması için çalışmalar yapılmalıdır. Bu programlarda öğretmen adaylarının tarihi-kültürel mirası daha iyi kavramaları ve kültürel miras öğelerini koruma bilinci kazanmaları konularına değinilmelidir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının çalışmamızda farkındalık puan ortalaması diğer bölüm ve anabilim dallarına göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ancak farkındalık puan ortalamasını daha da yükseltmek için, sosyal proje geliştirme dersinde Niğde’nin tarihi kültürel miras mekânlarının iyileştirilmesi amacına yönelik neler yapılması gerektiği konusunda proje konuları geliştirmeleri gerekmektedir. Böylece Niğde’nin tarihi kültürel miraslarına karşı farkındalık puan ortalamaları daha da artırılabilir. Bununla birlikte, buraların korunması için alınması gereken önlemler konusunda da daha fazla bilgi sahibi olurlar.

Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının farkındalık puan ortalamaları sosyal bilgiler öğretmen adaylarından sonra ikinci sırada gelmektedir ve farkındalıkları anlamlı çıkmıştır. Ancak bu farkındalık puan ortalamalarını daha da yükseltmek için, Sınıf öğretmenliği anabilim dalında da yürütülmekte olan topluma hizmet dersi kapsamında öğretmen adayları tarihi kültürel mirasların korumasına yönelik il düzeyinde çalışmalar yaparak öğrencilerin ilgileri buraya çekilebilir.

Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının farkındalık puanlarının daha da arttırmak için, Türkçe eğitimi öğretmen adaylarında, yıl içinde yaptıkları sosyal etkinliklerden olan şiir dinletileri, drama, okur toplulukları kitap tanıtımı etkinlikleri Niğde'nin tarihi kültürel mekânlarında düzenlenerek, öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri artırılabilir. Özellikle sonbahar ve ilkbaharda tarihi sit alanlarında bu etkinliklere ağırlık verilebilir.

Matematik anabilim dalı öğretmen adaylarındaki farkındalık puan ortalama düzeylerini daha da arttırmak için, proje geliştirme dersi kapsamın da tarihi-kültürel mekânlarla ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle bu mekânların korunması ve iyileştirilmesine yönelik resmi kurumlarla iş birliğine önem verilmelidir.

Müzik bölümü öğretmen adaylarında farkındalık puan ortalaması en düşük düzeyde çıkmıştır. Bu farkındalık değerinin yükseltilmesi ve öğretmen adaylarının ilgilerinin bu mekânlara çekilmesi gerekmektedir. Müzik öğretmenliği ders müfredatında buna olanak sağlayan sosyal etkinlikler fazlasıyla yer almaktadır. Niğde ilinin tarihi-kültürel miraslarına karşı farkındalık puan ortalamalarının artırılması için sanatsal etkinliklerin ve konserlerin bu mekânlarda yapılması daha uygun olacaktır. Özellikle bahar şenliklerindeki sanatsal etkinlikler yapılırken bu mekânların kullanılması müzik eğitimi öğretme adaylarının farkındalık düzeyini daha da arttıracaktır.

Bu etkinlikler öğretmen adayları üzerinde Niğde'nin tarihi kültürel miraslarına karşı farkındalıkları arttırırken, üniversite ve Niğde halkı arasındaki kültürel ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Türkiye'deki üniversitelerin kuruluş amaçlarında yer alan halkla bütünleşme ve kültür seviyesini arttırma amacına ulaşmış olacaktır. Bununla beraber Niğde halkının da tarihi kültürel miras mekânlarına karşı farkındalık düzeyi arttırılacaktır.

KAYNAKÇA

- Alım, M. (2009). Bir Kültürel Coğrafya Çalışması: Iğdır'da Nevruz. *Doğu Coğrafya Dergisi*. Cilt 14, Sayı 22, 231-238.
- Avcı, M. Memişoğlu, H. (2016).Kültürel Miras Eğitime İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> Doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.42123>
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 4. Baskı. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Bean, G. (1999). *Eskiçağ'da Güney Kıyıları* (Çeviren: İ. Delemen ve S. Çokay). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Çetinkaya Karafakı, F. (2015). Tarihi Coğrafya Çalışmaları Kapsamında Niğde Kenti Şekillenışı Üzerine Bir Araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. Vol. 7, No. 3.159-173.
- Darkot, B. (1950). Niğde. *İslam Ansiklopedisi* (içinde: c. 9, 253- 256). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Deveci, H. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürden Yararlanma: Öğretmen Adaylarının Kültür Portfolyolarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8.28, 1-19, ISSN:1304-0278.
- Doğanay, H. (1992). *Türkiye Turizm Coğrafyası*, Erzurum Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayını, Erzurum.
- Doğaner, S. (2003) "Miras Turizminin Coğrafi Kaynakları ve Korunması". Coğrafi Çevre Koruma Turizm Sempozyumu, (16-18 Nisan 2003) Bildiri Kitabı, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1-8, İzmir.
- Doğaner, S. (2001). *Türkiye'nin Turizm Coğrafyası*, Çantay Kitapevi, İstanbul.
- Dönmez, C. & Yeşilbursa, Cemil C. (2014). Kültürel Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 13 (2), 425-442.
- Dunnet, C.W. (1955). A multiple comparison procedure for comparing several treatments with a control. *Journal of the American Statistical Association*, 50, 1096-1121.
- Emekli, G. (2006). Coğrafya, Kültür ve Turizm: Kültürel Turizm, *Ege Coğrafya Dergisi*. 15, İzmir, 51-59.
- Giménez, J. E. Ruiz, R. M. Á. Listán, M. F. (2008). "Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis", *Teaching and Teacher Education* 24 (2008) 2095-2107.

Elsevier Ltd. All rights reserved. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/24>
doi:10.1016/j.tate.2008.02.017.

Gömlüksiz, M.N., Bulut, İ.(2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı: 47,393-421.

İl Kültür Turizm Müdürlüğü (2013). Medeniyetlerin Harmanlandığı Bir Kent Niğde, [http://www.nigdekulturuzturizm.gov.tr/dosya/1-295693/h/nigde medeniyetlerin -harmanlandigi-bir-kent.pdf](http://www.nigdekulturuzturizm.gov.tr/dosya/1-295693/h/nigde%20medeniyetlerin%20-harmanlandigi-bir-kent.pdf), [Erişim Tarihi 20.09.2013].

Kalafat, Y. (2004). Anadolu'da Ulu Kadın Kişiler ve Halk İnançları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (32).

Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemi. 6. Baskı. Ankara.

Karip, F. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kültürel Mirasın Korunması Bilincine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ölçülmesi (Ağrı İli örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science Cilt: 19, Sayı: 1, Elazığ, 51-64.

Korkmaz, M. (2004). "16. Yy 'da Kilisehisar Bizans Şehrinden Osmanlı Köyüne", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 7 Sayı: 11, Mayıs-Balıkesir. 100-102.

Öcal, T. (2016). The Effect Of Field Trips To Historical Cultural Heritage Sites On Teacher Candidates' Academic Knowledge And Their Sensitivity, *Creative Education*, 2016, 7, 376-386 Published Online February 2016 In Scires. <Http://Www.Scirp.Org/Journal/Ce> <Http://Dx.Doi.Org/10.4236/Ce.2016.72037>
Dor: 10.4236/Ce.2016.72037.

Öcal, T.(2013). Niğde Gümüşler Manastırı ve Turizm Potansiyeli. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 23, Sayı: 2, 31-49, Elazığ.

Öcal, T. (2010). Antik Tyana Şehrinden Günümüz Kemerhisar'a Kadar Olan Yerleşmenin Tarihsel Süreci. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 388-408. ISSN:1303-2429. İstanbul.

Özdaş, G. (2007). Modernleşme Sürecinde Niğde'de Mimari Çevre ve Kentsel Dönüşümler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. S. 5.

Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş* (Genişletilmiş 13. Basım). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

Özkarıcı, M. (2001). *Niğde'de Türk mimarisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları. 45-46.

Özkarıcı, M. (2006). (Editör: A.U. Peker ve K. Bilici), *Anadolu Selçukluları ve Beylikler Dönemi Uygurluğu 2*, 267-271. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Rosado, G. (2006). "Tyana / Kemerhisar: Gli Scavi 2005, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü 28. Kazı Sonuçları Toplantısı, 29 Mayıs-2 Haziran, Çanakkale. 520-522.

Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (içinde: 1-19). Ankara: Pegem Akademi.

Selanik Ay, T. Kurtdede Fidan, N. (2013). Öğretmen Adaylarının "Kültürel Miras " Kavramına İlişkin Metaforları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/12, p.1135-1152, Ankara.

Şaman Doğan, N. (2013). Niğde'deki Türk Dönemi (13-15. Yüzyıl) Yapılarında Taç Kapı-Mihrap Tasarımı ve Bezeme İlişkisi. *Hacettepe üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 30/1, 115-140.

Timothy, D. J. ve Boyd, S. W. (2003). *Heritage Tourism*. Harlow: Printice Hall.

Tören, E., Kozak, N., ve Demiral, GN (2003). Eskişehir'de Kültürel Miras İşleri Koruma Kamu Kurumlarının Rolü. *Aksaray'da üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 69-88.

Tümertekin, E. Özgüç, N. (2015). *Beşeri Coğrafya (İnsan, Kültür, Mekân)*, Çantay Kitapevi, 15. Baskı, İstanbul.

Uygur, S. M., Baykan, E. (2007). Kültür turizmi ve Turizmin kültürel Varlıklar Üzerindeki Etkileri, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 2, 30-48.

Yeşilbursa, C.C. (2013). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Somut Kültürel Mirasa Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 405-420.

Zimolzak, C. E., Stansfield C.A.J (1983). *The Human Landscape, Geography and Cultural*, Ohio.

<http://www.yok.gov.tr>. Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programları.(2016).

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİNE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ İŞİĞİNDE FENEMOLOJİK BİR BAKIŞ

Halil İbrahim SAĞLAM*

Özet

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenliğine ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde öğrenim gören 16'sı (%40) kadın, 24'ü (%60) erkek olmak üzere toplam 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla, nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine, ikinci bölümünde öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğine ilişkin görüşlerini belirleyecek sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliği için alanla ilgili üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği beş öğretmen adayı ile görüşülerek kontrol edilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemine tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırmada; öğretmen adaylarının %40'ının sosyal bilgiler öğretmenliğini yeniden tercih etmek istediği, %55'inin yeniden tercih etmek istemediği, %5'inin tercih edip etmemede kararsız kaldığı; öğretmen adaylarının %72.5'inin sosyal bilgiler öğretmenliğine yönelik olarak *olumlu* bir algıya sahip olduğu, %27.5'inin ise *olumsuz* bir algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler eğitimi, öğretmen adayı, sosyal bilgiler, algı.

A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE ON SOCIAL STUDIES TEACHING FROM THE VIEW POINT OF PROSPECTIVE TEACHERS

The purpose of this study is to identify the views of prospective teachers on social studies teaching. The sample contained 40 prospective teachers, 16 of them being female (40%) and 24 of them being male (60%), who studied Social Studies Teaching at Sakarya University during the 2015-2016 Academic Year. The study was designed as a phenomenological one, a qualitative research design. The views of the prospective teachers were identified using a semi-structured interview form, a qualitative data collection instrument. The form consisted of two sections. The first one attempted to collect personal information about the prospective teachers, whereas the second one was intended for the identification of their views on social studies teaching. The interview form was submitted to three experts who specialized in the area. They were requested to assess the content validity of the questions, which were revised in accordance with their advice. In addition, the comprehensibility of the questions was tested by five prospective teachers before it was analyzed. The data were subject to content analysis. While 40% of the prospective teachers reported that they would like to choose social studies teaching again if they had the chance, 55% said they would not, and another 5% was undecided. The results showed that 72.5% of them had a *positive* perception of social studies teaching whereas the remaining 27.5% had a *negative* perception.

Keywords: Social studies teaching, prospective teachers, social studies, perceptions.

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi, Sakarya. hsaglam@sakarya.edu.tr

1.Giriş

İnsanlar ve toplumlar sürekli bir değişim içinde yer almakta, karmaşık sorular ve sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu nedenle, insanlar ve toplumlar için sosyal bilimler büyük önem taşımaktadır. Toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarıyla, toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli görevler düşmektedir. Sosyal bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde, sosyal bilimlerin etkin bir yer kazanmasına yol açmış ve eğitimin hem bir sosyal bilim dalı hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi “sosyal bilgiler” kavramını meydana getirmiştir (Dönmez, 2003). Bireysel ve toplumsal sorunlara çözüm bulma çabaları sosyal bilimlerin doğmasına neden olmuş; sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilen konularla da sosyal bilgiler dersi oluşturulmuştur.

Sosyal bilgiler, etkili vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerden seçilerek bütünleştirilmiş konuların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş ilköğretime yönelik bir derstir. Disiplinler arası ya da çok disiplinli bir anlayışla oluşturulan sosyal bilgiler dersinin ilköğretimde var olmasının temel nedeni etkin vatandaş yetiştirmektir (Sağlam, 2012).

Sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaş yetiştirme görevini üstlenmiş olması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu göreve uygun olarak yetiştirilmelerini gerekli kılmaktadır. Etkili bir sosyal bilgiler öğretmeni olabilmek için bu mesleği severek, isteyerek tercih etmek, sosyal bilgiler öğretmenliği mesleğine uygun nitelikleri taşımak, hizmet öncesindeki eğitimle yeterli donanımına sahip olmak gerekir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hizmet öncesindeki yetişme biçimleriyle nitelikleri arasında sıkı bir ilişki olacağı; nitelikli sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkin vatandaş yetiştirme konusunda önemli avantajlar elde edeceği düşünülmektedir.

İnsan hayatında iki önemli seçimden biri iş, diğeri eş seçimidir. İnsanın sevdiği işi yapması, yaptığı işi sevmesi başarılı olmasında önemli rol oynar. Bu da kişide ve çevresinde olumlu etkiler oluşturur. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini severek ve başarabileceklerine inanarak tercih etmeleri durumunda öğretmenliğe yönelik algının zaman içinde çok daha olumlu olabileceği düşünülmektedir. Bu durum “Hiçbir şey olamazsa bari öğretmen olsun” anlayışı yerini kişinin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun olması halinde sosyal bilgiler öğretmenliğini seçebilmesine, böylece daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesine imkân sağlayabilir. Sosyal bilgiler öğretmenliği sevmeden seçilen, sevmeden yapılan iş olmaktan çıkabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin niteliği büyük ölçüde öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla yakından ilgilidir (Şimşek, 2005). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarıları etkileyen bir husustur (Çakır, 2005; Terzi ve Tezci, 2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu algılar geliştirmesi, öğretmenlik mesleğini icra ederken daha etkili olmalarını (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005) ve daha nitelikli insan yetiştirmelerini sağlayacaktır.

Öğretmen yetiştirmede, programlar kadar öğretmen adaylarının seçilme biçimi de önemli olduğundan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tercihlerinde bilinçli olup olmadıklarının bilinmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğine ilişkin görüşleri araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini yeniden tercih etmek isteme durumları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğine ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kapsamında yürütülmüştür. Belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılmasının ve

yorumlanmasının amaçlandığı çalışmalar genellikle olgubilim olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.1.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 16'sı kadın, 24'ü erkek olmak üzere toplam 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	16	40.0
	Erkek	24	60.0
LYS'ye giriş	İlk kez	27	67.5
	İkinci kez	13	32.5
Tercih Sırası	1-5.Tercih	19	47.5
	6-10.Tercih	10	25.0
	11.Tercih ve sonrası	11	27.5

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 16'sı (%40) kadın, 24'ü (%60) erkek olmak üzere toplam 40 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %67.5'inin ilk kez, %32.5'inin ikinci kez Lisans Yerleştirme Sınavı'na (LYS) girdiği; sosyal bilgiler öğretmenliğini %47.5'inin 1-5.sırada, 25.0'ünün 6-10. sırada, 27.5'inin 11. sıra ve sonrasında tercih ettiği görülmektedir.

2.2.Veri Toplama Aracı

Araştırmada öncelikli olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, yapılan çalışmalardan da yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkaracak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliği için alanla ilgili üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği beş öğretmen adayı ile görüşülerek kontrol edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine ilişkin soruların dışında görüşme formunda; sosyal bilgiler öğretmenliğini yeniden tercih etmek ister misiniz, niçin (1), sosyal bilgiler öğretmenliğine ilişkin görüşlerinizi paylaşır mısınız (2) sorularına yer verilmiştir.

2.3.Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşamları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Tematik kodlama için ilk aşamada, ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarının saptanması ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek türden temaların belirlenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler üç alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılık .92 olarak tespit edilmiştir. Bulgular, nitel çalışmaların nicelleştirilebilirliği özelliğine (Mayring, 2000) dayanarak sıklık tabloları ile verilmiştir. Araştırmada sonuçlar rapor edilirken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntıların aktarılmasında öğretmen adaylarına 1'den 29'a kadar verilen numaralar kod numarası olarak kullanılmış ve K1 (öğretmen adayı 1), K2 (öğretmen adayı 2) şeklinde gösterilmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde belirlenen temalara ve elde edilen kodlara yer verilmiş, öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar yapılmıştır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini yeniden tercih etmek isteyip istemediklerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%
Evet	Geliştirici olduğu için	9	22.5
	Sevdiğim için	7	17.5
Hayır	Atanma sorunu olduğu için	6	15.0
	Bana göre olmadığı için	12	30.0
	Umduğumu bulamadığım için	4	10.0
Kararsızım	Hem itici hem çekici olduğu için	2	5.0

Tablo 2’de öğretmen adaylarının %40’ının sosyal bilgiler öğretmenliğini yeniden tercih etmek istediği, %55’inin yeniden tercih etmek istemediği, %5’inin tercih edip etmemede kararsız kaldığı görülmektedir. Öğretmen adayları yeniden LYS’ye girmeleri halinde sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmek isteme nedenlerini “geliştirici olduğu için” ve “sevdiğim için” kodları ile belirtmek mümkündür. Sosyal bilgiler öğretmenliğini *geliştirici olduğu için* yeniden tercih etmek isteyenlerden K11 ve K27; “*Sosyal olarak kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.*” “*Aldığım eğitimle sosyal bilgiler öğretmenliği derslerinin keyfine vardım. Kendimi toplumsal olarak yetiştireceğime ve daha sosyal bir birey olacağıma bu derslerin yardımcı olacağını düşünüyorum.*” ifadelerine yer vererek belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini *sevdiği için* yeniden tercih etmek isteyenlerden K14, K18 ve K17; “Ben hem tarihi hem de coğrafyayı seven biriyim. Onların ortak olduğu ders de sosyal bilgiler olduğu için sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih ettim.” “Maddi kaygılarım yok. Sevdiğim işi yapmak isterim.” “Severek okuduğum bir bölüm. İlerde de severek yapacağım bir meslek olduğunu düşünüyorum.” ifadelerine yer vermişlerdir.

Öğretmen adayları yeniden LYS’ye girmeleri halinde sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmek istememe nedenlerini “atanma sorunu olduğu için”, “bana göre olmadığı için” ve “umduğumu bulamadığım için” kodları ile belirtmek mümkündür. Sosyal bilgiler öğretmenliğini *atanma sorunu olduğu için* yeniden tercih etmek istemediğini beyan edenlerden K1 ve K32; “Atama sıkıntısı olan bir meslektir.” “Atanma ihtimali düşük olduğu için.” ifadelerine yer vermişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini *bana göre olmadığı için* diyerek yeniden tercih etmek istemediğini beyan edenlerden K2, K19 ve K22; “Öğretmenlik bana göre değil.” “Öğretmenliği hiçbir zaman istemedim.” “Fıtratıma ters, bana hitap etmiyor.” diyerek açıklamışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini *umduğumu bulamadığım için* diyerek yeniden tercih etmek istemediğini beyan edenlerden K26 ve K36; “Umduğum gibi olmadı.” “Beklediğim gibi değil.” diyerek açıklamışlardır.

Öğretmen adayları yeniden LYS’ye girmeleri halinde sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmede *kararsız kaldığını* dile getirenlerden K15 ve K16; “*Büyük ihtimalle tarih bölümüne daha çok yer verirdim. Çünkü daha çok ilgimi çekiyor.*” “*Yeniden LYS’ye girseydim açıkçası Sosyal Bilgiler öğretmenliğini seçer miydim diye soracak olursanız açıkçası çok kararsızım derdim. Çünkü hem itici hem de çekici faktörler ön plana çıkıyor. Çok düşünürdüm.*” ifadelerine yer vermişlerdir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%
Olumlu	Toplumsal sorumluluğu olan bir alan	6	15.0
	Önemli bir alan	11	27.5
	Kendimi mutlu hissettiğim bir alan	10	25.0
	Disiplinlerarası bir alan	2	5.0
Olumsuz	Geri planda tutulan bir alan	6	15.0
	Tam bir hayal kırıklığı	5	12.5

Tablo 3'te öğretmen adaylarının %72.5'inin sosyal bilgiler öğretmenliğine yönelik olarak *olumlu* bir algıya sahip olduğu, %27.5'inin ise *olumsuz* bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliğine yönelik olarak olumlu bir algıya sahip olanların görüşlerini "toplumsal sorumluluğu olan bir alan", "önemli bir alan", "kendimi mutlu hissettiğim bir alan" ve "disiplinlerarası bir alan" kodları ile belirtmek mümkündür.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini *toplumsal sorumluluğu olan bir alan* olarak görenlerden K3 ve K27 görüşlerini; "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği daha çok topluma karşı görevi olan bir bölüm. Örneğin matematik öğretmeni sadece sayısal bilgiler aktarıırken sosyal bilgiler öğretmeni her alanda bireye faydalı olacak bilgiyi aktarır." "Sosyal bilgiler öğretmenliği insanları sadece ders olarak değil topluma ayak uyduracak bireyler yetiştirme olarak da eğitir. Amacı etkin vatandaş yetiştirmek olan bu dersi öğretmek gurur verir." biçiminde ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini *önemli bir alan* olarak görenlerden K5 ve K17 görüşlerini; "Şimdi sosyal bilgiler öğretmenliğinin gerekliliğinin ve öneminin farkına vardım. Artık okuduğum bölüme daha alakalı ve öğrenmeye daha istekli olduğumu düşünüyorum." "Şuan sosyal bilgiler öğretmenliğine eskiye göre daha çok önem verildiğini düşünüyorum. Umarım daha ileride tam anlamıyla hak ettiği önemi kazanmasını istiyorum. Çok keyifli, ideolojik bir bölüm." biçiminde ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini *kendimi mutlu hissettiğim bir alan* olarak görüyorum diyenlerden K13 ve K14 görüşlerini; "İsteyerek gelmemiştim ama şuan memnunum. Öğretmen olmak hep aklımdaydı. Şuan mutluyum. Sadece dersler biraz yoğun geçiyor. Onun dışında sosyal bilgiler öğretmenliği hakkında düşüncelerim; çok güzel bir bölüm, aktif, isminde olduğu gibi sürekli sosyal olmak gerek. Diğer öğretmenliklerden farkımız olmalı genel kültür açısından." "İyi ki gelmişim. Bir gün bile pişman olmadım. Bazı derslerde zorlansam da Sosyal Bilgiler Öğretmeni olmak istiyorum. Bu alan tam benim alanım. Kendimi mutlu hissettiğim alan. Başka öğretmenliğe gitseydim eminim mutsuz olacaktım. Şuan bulunduğum andan memnunum. Eminim iyi bir öğretmen olacağım." biçiminde ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini *disiplinlerarası bir alan* olarak görenlerden K24 ve K25 görüşlerini; "Birden fazla dersin bir bütün olarak görülmesi. Öğretmenlik kısmı ise diğer öğretmenliklerden farklı bir durum olduğunu düşünmüyorum. Her branş öğretmenin alanını en iyi şekilde aktarabilen birer öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum." "Birçok disiplini bilmek, araştırmak ve öğrenmek fena sayılmaz. Sadece öğrendiğimiz yabancı kavramları aklımızda tutmak, güncel haberleri takip etmek ve birçok alanda haberdar olmak biraz zor geliyor." biçiminde ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğine yönelik olarak olumsuz algıya sahip olanların görüşlerini "geri planda tutulan bir alan" ve "tam bir hayal kırıklığı" kodları ile belirtmek mümkündür. Sosyal bilgiler öğretmenliğini *geri planda tutulan bir alan* olarak görenlerden K7, K19 ve K26 görüşlerini; "Sosyal bilgiler hor görülen bir öğretmenlik dalı. Bari öğretmen ol sözü sosyal bilgiler için geçerli bile değil. Sosyal bilgiler insan eğitimi için çok değerli bir ders olsa da ona bu değer verilmiyor." "Tam bir rezalet. Ülkemizde adeta sosyal bilgiler öğretmenliği üvey evlat muamelesi görüyor." "Ülkemizde en geri planda tutulan öğretmenlik branşıdır. Bu tabii çok üzücü. Gerekli önem verilmelidir. Formasyonun en aza indirilmesi gerekiyor." biçiminde ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini *tam bir hayal kırıklığı* olarak görenlerden K36 ve K38 görüşlerini; "Hiç beklemediğim gibi değil. Bana hitap eden bir bölüm olacağını düşünüyordum, fakat hiç öyle değil." "İlk fikrim ilköğretimde en sevdiğim ders olan sosyal bilgileri okumaktı. Ancak bize KPSS'ye yönelik ders anlatılıyor bence. Ben öğrencilerime buralarda öğrendiğim bir şeyi anlatacağımı sanmıyorum. İlköğretimde işlediğim dersin öğretmeni olmak istedim ama hiç alakası yok. Buradan yetkililere sesleniyorum. Sosyal bilgiler öğretmenliği ders programını lütfen değiştirin. Atanmamıza da yardımcı olursanız ayrıca sevinirim." biçiminde ifade etmişlerdir.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının yarısından fazlasının “atanma sorunu”, “kendine göre olmama” ve “umduğunu bulamama” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini yeniden tercih etmek istemediği; yarısına yakını “geliştirici olduğu” ve “sevdiği için” sosyal bilgiler öğretmenliğini yeniden tercih etmek istediği; “hem itici hem çekici olduğu”nu düşünen küçük bir oranın sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmede kararsız kaldığı tespit edilmiştir. Gürsoy (2003) araştırmasında öğretmen adaylarının atama kaygısı yaşadığını belirlemiştir. Yılmaz (2010) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak yaptığı araştırmada sosyal bilgiler öğretmen atamalarının az sayıda yapılmasının öğrencilerin bölüme olan ilgisini düşürdüğünü, bölüme isteyerek gelmedikleri için mesleğe yönelik olarak olumsuz tutum sergilediklerini, motivasyonlarının düşük olması nedeniyle derslere gereken ilgiyi göstermediklerini ve derslere yeterince çalışmadıklarını belirlemiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının dörtte üçe yakını sosyal bilgiler öğretmenliğini “toplumsal sorumluluğu olan bir alan”, “önemli bir alan”, “kendimi mutlu hissettiğim bir alan” ve “disiplinlerarası bir alan” olarak düşünüp olumlu olarak algıladı; dörtte bire yakını ise “geri planda tutulan bir alan” ve “tam bir hayal kırıklığı” olarak düşünüp olumsuz olarak algıladı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının dörtte üç gibi büyük bir çoğunluğunun sosyal bilgiler öğretmenliği ile ilgili olarak olumlu düşünmesi önemli olmakla birlikte yarıdan fazlasının sosyal bilgiler öğretmenliğini yeniden tercih etmeyi istememesi düşündürücü bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini ilgi ve yeteneklerine uygun olduğu için değil, başka kaygılarla seçmiş olabileceklerini akla getirmektedir. Bu durumun “hiçbir şey olamazsa bari öğretmen olsun” anlayışının toplumda yaygınlık kazanmasına, farkında olunmadan öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz bir algının bilinçaltına yerleşmesine yol açtığı düşünülmektedir. Bu durum Yılmaz’ın (2010) medyanın da etkisiyle öğretmenlik mesleğine olan saygının arzu edilen seviyede olmamasının öğretmen adaylarında olumsuz bir algının oluşmasına neden olabileceği yönündeki araştırma sonucuyla desteklenmektedir. Buna karşın Üstün, Erkan ve Akman’ın (2004) okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının genelde olumlu ve yüksek olduğu sonucuna varmışlardır Bu bulgular ışığında şu önerilere yer verilebilir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının sınırlılığı dikkate alınarak öğrenci alımında arz talep dengesinin gözetilmesi sağlanabilir,
2. İlgi ve yeteneklerine uygun öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmeleri teşvik edilmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP) ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 27-42.

Gürsoy, H. (2003). Öğretmen yetiştirmede sorunlar ve öneriler. Çağdaş Eğitim Dergisi, 28(299), 28-35.

Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. C. Şahin (Ed.), Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme

Klavuzu Sosyal Bilgiler. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 31-41.

Erdem, A.R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 471-477.

Mayring, P. (2000). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş. (Çevirenler: A. Gümüş ve M. S. Durgun). Adana: Baki Kitapevi.

Sağlam, H. İ. (2012). Sosyal bilimlerden sosyal bilgilere: İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminin önemi. Eğitimci, 12, 6-9.

Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52, 593-614.

Üstün, E., Erkan, S., Akman, B. (2004). Türkiye'de okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 129-136.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4), 839-867.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ALANINDA Kİ ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARININ VE KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ

Mehmet AKPINAR¹ - Şengül KASIM²

Özet

Son yıllarda bilgi toplumuna geçilmesiyle eğitimde bazı anlayışlar değişmiş, değişen bu anlayışlar ölçme ve değerlendirme araçlarına da yansımıştır. Bu araştırmanın amacı değişen ve gelişen yeni ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarını belirlemek, bununla birlikte öğretmenlerde ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik var olan kavram yanılıklarını da tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında literatür taraması yapılmış ve 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile konuya ilişkin görüşülmüştür. Veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kendilerini daha çok öğrenci ürün dosyalarının oluşturulması ve proje etkinliklerinin yaptırılmasında yeterli bulurken, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi gibi araçların kullanımında yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerini yeterli bulduklarını ifade ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarını söylerlerken kavram yanılıklarına düştükleri de ulaşılan sonuçlardan bazılarıdır. Bu sonuçlara dayalı olarak yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği yeni eğitim anlayışı doğrultusunda öğretmenler ölçme ve değerlendirme araçları konusunda kısır bir döngüde kalmamalı farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullanma konusunda teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif ölçme ve değerlendirme, Öz yeterlilik, Kavram yanılığı, Sosyal bilgiler

Abstract

Intellections in the education was changed due to the information society. Those changes effected the assessment and evaluation tool as well. The main purpose of this study is to specify the self-efficacy beliefs of social studies teachers related to those changing and developing new assessment and evaluation tools and in addition to this, to determine the misconceptions of the teachers about assessment and evaluation tools. This study was done with respect to the qualitative research approach. As part of this research, literature review is done and 30 social studies teacher was interviewed about the topic. Gathered data subject to content analysis. As the result of this study, most of the teachers stated that while they find them more sufficient in forming student portfolio and get project activities done. Besides, results show that teachers have misconceptions about the assessment and evaluation tools in which teachers see them sufficient. According to those results, in the direction of new education intellection brought by constructivist approach, teachers should not go round in circles about the assessment and evaluation tools and they should be promoted about using different type of assessment and evaluation tools.

Keywords: Alternative assessment and evaluation, Self-efficacy, Misconception, Social studies

¹KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi

²KTÜ, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencisi

Giriş

Gelişen ve ilerleyen dünyada, her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimlerle beraber ülkemizin eğitim sisteminde de yeniliklere gidilmiştir. Bu değişikliklerin ortak amacı öğrencilerin öğrenme seviyesini ve başarı düzeyini artırmak, onlara değişen ve gelişmekte olan dünyada gerekli olan bilgi ve yetenekleri nasıl kullanacağı becerisini kazandırmaktır. Öğrencileri çağın gereklerine uygun olarak hazırlarken, onların bilgi ve yeteneklerini izlememizde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri büyük önem taşır. (Algan,2008)Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı 2004 yılı öğretim programında ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenciyi sınavdan geçirmek değil, öğretimin, öğrenciye verdikçe onda doğurduğu tesiri izlemektir.Amaç öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarılmasını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlamaktır.(akt Aşkar,2009;Agazzi, 1970, s. 57, Çepni, 2007, s. 194).Toplumsal yaşama uyum sağlamak, toplumsal yapı içindeki kişi, grup ve kurumlarla birlikte uyumlu bir biçimde yaşamak zor bir süreçtir. Birey toplumsal davranışları, yaşayarak, ailesinden ve çevresinden öğrenebilir. Ancak toplumsal kurum ve ilişkilerin geliştiği ve çeşitlendiği günümüz toplumlarında, bireyin insan ilişkilerini öğrenme işlevini eğitim kurumları üstlenmiştir. Bunların önemli bir bölümü ilköğretim kurumlarında özellikle Sosyal Bilgiler derslerinde kazandırılır (akt Turgut,2011;Erden).

Sosyal bilgiler dersi toplum ve yaşamla ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmaya yönelik bir ders olması sebebiyle sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmesinin büyük bir eksiklik olduğunu, bunun yanında yapılandırılmış alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmesi gerektiği fikrini ortaya koymaktadır (Yalçınkaya,2009).Türkiye’de ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin gelişiminde olumlu etkiler yaptığını (Baki ve Birgin, 2004; Yanpar, 2005; Yelken, 2006);(Aydoğmuş ve Aktürk 2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme durumu üzerinde çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin bu yöntemlerden hangilerini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kuralına uygun olarak objektif ve güvenilir bir şekilde kullanabilmeleri için, ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmaları eğitim ve öğretimde kaliteyi artırma açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim Programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bunların öğretmenlerce etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığının bilinmesi gerekmektedir. İşte bu çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları tespit edilmeye ve görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerde var olan kavram yanlışları ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın amacı

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının neler olduğu belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerde bu ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik var olan kavram yanlışlarını da ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmenlere ilk olarak;

- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterlilikleriniz nelerdir?
- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yetersizlikleriniz nelerdir? Soruları yöneltmiştir. Bu sorulardan elde edilen cevaplardan ise ;
- Öğretmenlerde ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik var olan kavram yanlışları da tespit edilmiştir.

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme konusunda ki yeterliliklerine belirleme ve var olan kavram yanlışlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji esas alınarak yürütülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon il merkezi ve Akçaabat ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme göz önünde bulundurulmuştur. Kolay ulaşılabılır durum örneklemeinde olayları ve olaylar arasındaki mantıksal bağlantıları görmemize yarayan yeterince zengin bilgilerin toplanması zordur. Burada araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükte ki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabılır olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemeini oluşturur (Büyüköztürk ve diğerleri,2011).

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanmasında amaca uygun olduğu düşünöldüğünden ve araştırmaya katılan her bir öğretmen ile yüz yüze görüşme imkânı verdiğinden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle araştırmacı mülakat sorularını mülakata başlamadan önce genel bir çerçeve içerisinde hazırlar fakat mülakat sırasında sorularda bazı esneklikler sağlayabilir, önceden hazırladığı soruları yeniden oluşturabilir (Çepni,2007).Araştırmaya katılan katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 25-30' sürmüş her bir görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan bu veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizi herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin incelenmesi sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan analiz çeşididir (Ekiz,2005).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde konu ile ilgili literatür taraması yapılmış daha önce araştırılacak konu ile ilgili hazırlanmış bu çalışmalardan hareketle sorular oluşturulmuş ve oluşturulan sorular alanında uzman kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzman kişiden gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmış ve oluşturulan sorulara son şekli verilmiştir. Sorularla elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve her bir öğretmene Ö1,Ö2,Ö3...şeklinde kodlar verilmiştir. Elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için içerik analizinden elde edilen bulgular alanında uzman kişiye incelettirilmiştir. Bu tür uygulamalarda güvenilirliği tespit etme yollarından birisi de elde edilen verilerin alanında uzman kişilerin görüşüne sunulup görüş ve düşüncelerinin alınasıdır (Ekiz,2009).

Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında kendilerini yeterli buldukları kısımlar.

Birinci bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinden alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında kendilerini daha yeterli hissettikleri kısımlar sorulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen verilere göre oluşturulan tablo aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli buldukları kısımlara ilişkin görüşleri

<i>Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarında kendilerini yeterli gördükleri kısımlar</i>	<i>f</i>
Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)	
Öğrenciye öğrenci ürün dosyasını tutturmada sorumluluk duygusunu almalarını sağlayabiliyorum.	26
Öğrenci ürün dosyasını objektif olarak değerlendirebiliyorum.	24
Öğrencilere ürün dosyası hazırlamada sahip olduğum bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	23
Öğrencileri öğrenci ürün dosyaları aracılığıyla tanıyabiliyorum.	21
Öğrenci ürün dosyasını kullanarak öğrencinin seviyesini	20

belirleyebiliyorum.	
Öğrencilerin kişilik özelliklerini öğrenci ürün dosyası ile tanıyabiliyorum.	20
Öğrenci ürün dosyası ile öğrencilerin gelişimlerini takip edebiliyorum.	20
Öğrenci ürün dosyasının içine gerekli materyalleri koydurabiliyorum.	19
Öğrencilere ürün dosyası hazırlatarak onların ilgisini derse çekebiliyorum.	19
Öğrenciyle ürün dosyaları hakkında sürekli iletişim içinde bulunabiliyorum.	17
Proje	
Proje ödevleri ile öğrencilerin yakın çevrelerini tanımlarını sağlayabiliyorum.	25
Öğrencilerin seviye ve yeteneklerine göre proje ödevleri verebiliyorum.	23
Öğrencilerin düzenli aralıklarla çalışma yapmalarını sağlayabiliyorum.	22
Öğrencilerin sorumluluk duygularını onlara proje ödeviyle fark ettirebiliyorum.	21
Proje ödevi verirken öğrencilerin ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurabiliyorum.	9
Öğrencilerin proje ödevleri ile derse ilgisini artırabiliyorum.	9
Projenin aşamalarını takip edebiliyorum.	7
Öğrencinin hazırladığı proje ödevinde konuya hâkim mi değil mi ölçebiliyorum.	5
Öğrencilere yararlı olacak onlarda kalıcı öğrenmeyi sağlayacak konular verebiliyorum.	4
Öğrencilere kazanımları öğretebilecek proje konuları verebiliyorum.	3
Proje ödevlerini değerlendirme ölçeği hazırlayarak objektif olarak değerlendirebiliyorum.	3
Rubrik (Puanlama ölçeği)	
Rubrikleri öğrencilerin seviyelerine göre hazırlayabiliyorum.	8
Rubrikleri programda yer alan kazanımlara göre hazırlayabiliyorum.	5
Rubriklerin maddelerini verilecek ödevin aşamalarına göre hazırlayabiliyorum.	3
Rubrikler ile öğrenciyi daha nesnel değerlendirebiliyorum.	1
Akran değerlendirme	
Öğrenciyi tanıyabiliyorum.	9
Öğrenciyi objektif bir değerlendirme yapabiliyorum.	6
Öğrenciler ürüne yönelik birbirlerini değerlendirdiklerinde bundan etkilenmiyorum.	6
Öğrencilerin yapıcı bir şekilde kendilerini değerlendirmelerini sağlayabiliyorum.	4
Grup değerlendirmesi	

Grupların birbirlerini yapıcı bir şekilde eleştirmelerini sağlayabiliyorum.	14
Grupların heterojen bir şekilde oluşumunu sağlayabiliyorum.	11
Grupların kendilerini ifade etmelerini sağlayabiliyorum.	9
Grup değerlendirmesiyle bireylerin konuları anlamalarını sağlayabiliyorum.	9
Grup değerlendirmesiyle öğrencilerin eksik yönlerini görüp gidermelerini sağlayabiliyorum.	4
Öğrencilerin grup değerlendirmesi ile kendilerini ifade etmelerini sağlayabiliyorum.	2
Öğrencilerin birbirlerini objektif olarak değerlendirmelerini sağlayabiliyorum.	2
Gruptaki öğrencilerin eşit bir şekilde verilen görevde yer almalarını sağlayabiliyorum.	2
Görüşme (Mülakat)	
Öğrencilere yapabilecekleri noktada güven verebiliyorum.	18
Görüşme esnasında öğrencimin seviyesine inebiliyorum.	18
Öğrencimle görüşme yaparak ona hazırladığı ödev konusunda eksikliklerini fark ettirebiliyorum.	14
Öğrencime görüşme esnasında güven verebiliyorum.	11
Öğrencimin problemlerini onunla görüşme yaparak çözmesini sağlayabiliyorum.	11
Görüşme ile verdiğim ödevlerin takibini yapabiliyorum.	5
Her öğrencime ayrı bir zaman ayırabiliyorum.	3
Kavram haritaları	
Öğrencilerin anlayabileceği bir şekilde sade kavram haritaları hazırlayabiliyorum.	9
Öğrencilerin seviyelerine göre kavram haritası hazırlayabiliyorum.	7
Hazırladığım kavram haritaları ile öğrencinin ilgi ve dikkatini konuya çekebiliyorum.	4
Oluşturduğum kavram haritası ile kazanımları öğrenciye kazandırabiliyorum.	4
Kavramlar arasındaki ilişkileri gösterebiliyorum.	3
Kavramları genelden özele doğru belirtebiliyorum.	1
Kazanım ve hedeflere uygun kavram haritası hazırlayabiliyorum.	1

Kavram haritasında yer alan kavramları öğrencilerin seviyelerine uygun olarak verebiliyorum.	1
Tanılayıcı dallanmış ağaç	
Konuya ilişkin tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlayabiliyorum.	5
Süreç odaklı değerlendirme yapabiliyorum.	3
Çıktılara puan verebiliyorum.	2
Pratik olarak hemen hazırlayabiliyorum.	2
Kelime ilişkilendirme testi	
Öğrencinin işlenen konu hakkında bilgisinin ne düzeyde olduğunu anlayabiliyorum.	4
Yapılandırılmış grid	
Kolayca zamanımı almadan hazırlayabiliyorum.	3
Kolay ve pratik bir şekilde uygulayabiliyorum.	3
Öğrencinin konuya ilgisini çekebiliyorum.	1
Zorlanmadan konuya uygun hazırlayabiliyorum.	1
Öz değerlendirme	
Öğrencilere kendilerini değerlendirebilecekleri öz değerlendirme formu hazırlayabiliyorum.	4
Gözlem formu	
Öğrencilerimin takibini yapabiliyorum.	25
Öğrencimi tarafsız bir şekilde gözlemleyebiliyorum.	23
Öğrencimi değerlendirebileceğim bir ölçek hazırlayabiliyorum.	22

Tablo 1'e bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmenleri proje, rubrik ölçeği akran ve grup değerlendirmeleri, görüşme formu, gözlem gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden elde edilen bazı veriler şu şekildedir;

Aşağıda Ö5 kodlu öğretmenin görüşleri aktarılmıştır:

Öğrenci ürün dosyasını hazırlatarak öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlayabiliyorum. Ürün dosyası değerlendirmesi yaparak puan veriyorum. Puan verirken objektif olarak değerlendirebiliyorum. Bu konuda sorun yaşamıyorum. Çocukların listeleri var. Listelerde bölümleri var. Bölümlerde her bir soruya verdikleri cevaplar var. Bunları not alıyorum. Böylece çocukların gelişimlerini de takip edebiliyorum. Ürün dosyaları hazırlatarak çocukların ilgisini de derse çekmiş oluyorsunuz. Zamanla da çocuğu tanımamı sağlıyor.

Aşağıda Ö8 kodlu öğretmenin görüşleri aktarılmıştır:

Proje konularının içeriğine uygun ünite de görmüş oldukları ve çocuklar için önemli olan, önemli gördüğümüz konuları tespit edip ve çocuğun seviyesine uygun ödevler verebiliyorum. Çocuğun belli bir süresi var. O zaman içinde yerine getirmesi gerekiyor. Böylece çocuklara sorumluluk duygusunu da kazandırabiliyorum. Proje ödevi verirken çocuğun ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmiyorum. Bir araştırma konusu vereceğim öğrenci el becerisi ile görsel ağırlıklı daha güzel bir çalışma çıkartacak ama birinin akademik başarısı yüksekse ona maket çalışması versen hiç elle tutulur bir çalışma yapmıyor. Bunları dikkate alarak öğrencinin yeteneklerine göre proje ödevi verebiliyorum.

Aşağıda Ö12 kodlu öğretmenin görüşleri aktarılmıştır:

Rubrikleri hazır alıp kendime göre değiştirebiliyorum. Değiştirirken öğrencilerin seviyelerine inebiliyorum. Programda yer alan kazanımlara göre ölçekler hazırlayabiliyorum. Öğretmenler grubu sitemiz var. Ondan yararlanıyorum. Puanlar oluşturduğum kriterler var. Öğrenci hazırladığı ödevde kaynağını belirtmiş mi? Görsellik tabi ki içindeki bilginin niteliği bizim açımızdan önemli bunlar. Net olan bir şey var bütün öğrenciler eşit derecede desek gönül olarak birine daha yakın hissedebiliyorsun. Birisini daha fazla sevebiliyorsun. Ama bu işin duygusal boyutunu geçmez böylece değerlendirmelerimi daha nesnel yapabiliyorum.

Aşağıda Ö20 kodlu öğretmenin görüşleri aktarılmıştır:

Kitaplarımızda akran değerlendirmeye yönelik tablo var. Bunu öğrencinin genel durumuna göre uyarlıyorum. Çocuk kendi durumunu görebilmesi, arkadaşlarıyla beraber kendini değerlendirebilmeli, bizim için ise öğrencinin ne yaptığını arkadaşları ile tanuması. Kullanıyorum. Öğrenciyi tanıyabiliyorum. Ama çok dikkate almıyorum. Çünkü kendilerini değerlendirirken acımasız olabiliyorlar. Çok orijinal ürünler ortaya çıkıyor. Çok güzel çalışmalar oluyor. Arkadaşı olumsuz eleştirebiliyor. Orda bir kasıt olduğu belli. Sorular sorarak bunu engellemeye çalışıyorum. Çalışmanın neresini beğendiniz? neresini beğenmediniz? sen olsaydın ne yapardın? isim kısmını kapatıyorum. Öğrencilerin birbirlerini yapıcı bir şekilde değerlendirmelerini sağlıyorum. Öğrencilerin birbirlerini eleştirmelerinden etkilenmiyorum. Dediğim gibi çok güzel çalışmalara da eleştiri getirebiliyorlar. Orada kasıt olduğu belli.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında kendilerini yetersiz buldukları kısımlar.

İkinci bölümde Sosyal bilgiler öğretmenlerinden alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında kendilerini yetersiz gördükleri kısımlar sorulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen verilere göre oluşturulan tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kendilerini yetersiz gördükleri kısımlara ilişkin görüşleri

<i>Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarında kendilerini yetersiz gördükleri kısımlar</i>	<i>f</i>
Proje	
Proje ödevlerinin konularını anlatmada zorlanıyorum.	4
Proje ödevi konusunda öğrencileri yönlendirmede zorlanıyorum.	3
Öğrencilerin seviyelerine göre proje ödevi verebilmede zorlanıyorum.	3
Proje ödevi verirken öğrencilerin ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurabilmede güçlük çekiyorum.	3
Projenin aşamalarını takip edebilmede zorluk çekiyorum.	2
Öğrencinin hazırladığı proje ödevlerinin kalıcılığının tespiti konusunda değerlendirme yapmada zorlanıyorum.	1
Öğrencilerin seviyelerine göre proje ödevi verme konusunda zorlanıyorum.	1
Rubrik (Puanlama ölçeği)	
Rubriklerin maddelerini verilecek ödevin aşamalarına göre hazırlamada zorlanıyorum.	1
Rubrikler ile öğrenciyi daha objektif değerlendirebilmede zorlanıyorum.	1
Akran değerlendirme	

Öğrencilerin yapıcı bir şekilde kendilerini değerlendirmelerini sağlamada güçlük çekiyorum.	15
Grup değerlendirmesi	
Grupların birbirlerini yapıcı bir şekilde eleştirmelerini sağlamada güçlük çekiyorum.	12
Grup değerlendirmesiyle bireylerin konuları anlamalarını sağlamada zorlanıyorum.	10
Grup değerlendirmesiyle öğrencilerin eksik yönlerini görüp gidermelerini sağlamada güçlük çekiyorum.	8
Öğrencilerin grup değerlendirmesi ile kendilerini ifade etmelerini sağlamada zorlanıyorum.	6
Öğrencilerin birbirlerini objektif olarak değerlendirmelerini sağlamada zorlanıyorum.	3
Görüşme (Mülakat)	
Her öğrencime ayrı bir zaman ayırabilmede zorlanıyorum.	5
Kavram haritaları	
Kavram haritalarını değerlendirme konusunda yetersizim.	16
Kavram haritasını nasıl hazırlayacağımı bilmiyorum.	13
Kavram haritaları ile konuyu öğrenciye vermede zorlanıyorum.	2
Tanılayıcı dallanmış ağaç	
Tanılayıcı dallanmış ağacın nasıl hazırlandığını bilmiyorum.	21
Çıktılara puan vermekte güçlük çekiyorum.	8
Birbirleriyle ilişkili cümle kurmakta zorlanıyorum.	5
Kapsam geçerliliği olan tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlamakta zorlanıyorum.	3
Kelime ilişkilendirme testi	
Nasıl hazırlandığını bilmiyorum.	26
Yapılandırılmış grid	
Nasıl hazırlandığına yönelik fikrim yok	20
Gözlem formu	
Kalabalık sınıflar nedeniyle öğrencileri tek tek gözlem yapmaktazorlanıyorum.	14
Gözlemleri değerlendirirken aradan geçen süre değerlendirme yapmamı zorluyor.	10

Tablo 2'ye bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmenlerininbirçoğu tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi ve kavram haritaları hazırlamada kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

Aşağıda Ö30 kodlu öğretmenin düşünceleri belirtilmiştir:

Kavram haritalarının hazırlanması konusunda o konuda yetersizim. Sade genel hatlarıyla bir kavram haritası hazırlayabiliyorum. Çok böyle ayrıntılı kavram haritası hazırlayamıyorum. Bazen öğrenciye anlatmakta, vermekte zorlanıyorum.

Aşağıda Ö24 kodlu öğretmenin düşünceleri belirtilmiştir:

Tanılayıcı dallanmış ağacın nasıl hazırlandığını bilmiyorum. Derste kullanmıyorum.

Aşağıda Ö18 kodlu öğretmenin düşünceleri belirtilmiştir:

Kelime ilişkilendirme testinin nasıl hazırlandığını bilmiyorum. Daha önce derste hiç kullanmadım.

Aşağıda Ö6 kodlu öğretmenin düşünceleri belirtilmiştir:

Gözlem formu kalabalık sınıflar nedeniyle çok düzenli yapmakta zorlanıyorum. Değerlendirme konusunda eğer bir yere not almıyorsam değerlendirme yapmada zorlanıyorum.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanlışlarına düştükleri alternatif ölçme ve değerlendirme araçları

Bazı sosyal bilgiler öğretmenleri ise alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bilgi verirken kavram yanlışlarına düşmüşlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanlışlarına düştükleri ölçme ve değerlendirme teknikleri aşağıda tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanlışlarına düştükleri ölçme ve değerlendirme teknikleri

<i>Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri</i>	<i>Sosyal bilgiler öğretmenleri</i>
	<i>f</i>
Görüşme(mülakat)	14
Kelime ilişkilendirme	12
Gözlem formu	9
Akran değerlendirme	9
Grup değerlendirme	9

Sosyal bilgiler öğretmenleri bazı alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında öz yeterliliklerini belirtirken kavram yanlışlarına düştükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler yukarıdaki tabloda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerini bildiklerini düşünerek birtakım açıklamalarda bulunmuşlardır fakat verdikleri bilgilerin literatür de yer alan bilgilerle örtüşmedikleri tespit edilmiştir. Örneğin; öğretmenler görüşme kavramını ifade ederken ürün odaklı görüşme değil daha çok öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin kurdukları iletişimi görüşme tekniği olarak açıklamışlardır. Bunun dışında öğretmenlerin kelime ilişkilendirme testini ise sosyal bilgiler programında ünite başlarında yer alan kavramları öğrencilere soru sorma yoluyla verilmesi şeklinde anladıkları da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Aşağıda Ö9 kodlu öğretmen şunları ifade etmiştir;

Öğrencim çok iyiye kötüye gittiğini gördüğümde öğrencimle hemen görüşürüm bunu birinci hafta fark etmezsem ikinci hafta hemen farkedirim, öğrencimin seviyesine inmekte zorlanmam çünkü anne olan biri bu noktada zorlanacağını düşünmüyorum.

Aşağıda Ö24 kodlu öğretmen şunları ifade etmiştir;

Ünite başlarına verilmesi gereken kavramlar, kelimeler var. Bunları anlamları ile ilişkilendirerek veriyorum. Konuya başlanmadan önce bunların öğretilmesi önemli.' şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerini alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda yer alan ilk soruda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarından hangi ölçme araçlarında kendilerini daha yeterli bulduklarına ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini yeterli gördükleri alternatif ölçme ve değerlendirme aracını portfolyo ve proje olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmalarındaki başlıca gerekçelerini ise; öğrencilere

sorumluluk duygusunu kazandırmak için öğrenci ürün dosyasını tutturabildiğini, ürün dosyalarını objektif olarak değerlendirme konusunda sorun yaşamadığını, ürün dosyası aracılığıyla öğrenciyi daha iyi tanıyabildiğini ifade etmişlerdir. Şahin ve Abalı Öztürk'ün (2015) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarında öğretmen olduklarında kendilerini en yeterli gördüklerini hissetleri ölçme ve değerlendirme aracını portfolyo olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin diğer taraftan kendilerini en yeterli olarak gördükleri ölçme ve değerlendirme aracının proje olduğunu belirtmişlerdir. Aktürk 2012 yılında yapmış olduğu tezde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarında kendilerini yeterli gördükleri diğer bir ölçme aracının proje olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular ortaya çıkan bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmada çalışma grubuna sorulan ikinci soruda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından hangi ölçme araçlarında kendilerini daha yetersiz bulduklarına ilişkin düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini yetersiz buldukları alternatif ölçme araçlarını tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmelerinin gerekçelerini ise; tanılayıcı dallanmış ağaçta nasıl hazırlandığını bilmediklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yapılandırılmış grid konusunda ise yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu yapılandırılmış gridin nasıl hazırlandığını bilmediklerini söylemişlerdir. Kelime ilişkilendirme testinin nasıl hazırlanıp uygulanacağı konusunda ise öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını bilmediklerini belirtmişlerdir. Aydoğmuş 2012 yılında yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi ölçme ve değerlendirme araçlarını konusunda bilgilerinin olmadıklarını ve derslerinde kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini yeterli bulduklarını ifade ettiği ölçme ve değerlendirme araçlarını belirtirlerken yanılığa düştükleri de ortaya çıkan bulgular arasındadır. Öğretmenlerin en çok yanılığa düştükleri ölçme ve değerlendirme aracı ise görüşme ve kelime ilişkilendirme testleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler görüşmeyi daha çok öğrencilerle kişisel problemleri konusunda görüşme olarak ifade etmişlerdir. Oysaki ölçme ve değerlendirme aracı olarak görüşme ürün sürecini takip etme olarak yapılır. Diğer bir ölçme ve değerlendirme aracı olan kelime ilişkilendirme testini kullandığını belirten öğretmenler ise ünitenin başında verilmesi gerek kavramları verme olarak açıklamışlardır.

Bu araştırma elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda ki önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur;

Öncelikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından hazırlanması ve amaçlara uygun biçimde kullanılmasına dönük olarak hizmet-öncesi eğitim programlarına konulan alternatif ölçme-değerlendirme araçları gibi dersler daha çok uygulamaya dönük olmalıdır. Yapılandırıcı yaklaşımın getirdiği yeni eğitim anlayışı doğrultusunda öğretmenler ölçme ve değerlendirme araçları konusunda kısır bir döngüde kalmamalı farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullanma konusunda teşvik edilmelidir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile ilgili olarak kendilerini geliştirmeleri önerilmelidir.

KAYNAKÇA

Algan, S.(2008).İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana

Aşkar, U.(2009).Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu

Büyüköztürk, Ş. (2014).Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.(20.baskı).Ankara. Pegem Akademi

Çepni, S.(2007).Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.(3.baskı).Trabzon

Ekiz, D.(2005).Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Yaklaşım Yöntem ve Teknikler. Ankara. Anı yayıncılık

Ekiz, D.(2009).Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Yaklaşım Yöntem ve Teknikler. Ankara. Anı yayıncılık

Turgut, A.(2011).İlköğretim sosyal bilgiler 6. ve 7.sınıf ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul

Yalçinkaya.(2009).İkinci kademe sosyal bilgiler öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin incelenmesi (Erzurum örneği).Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN İYİ VATANDAŞ KARAKTERİNE YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR

Özge TARHAN¹ - Rüştü GEDİK²

Özet

Sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçlarından birisi de yeni yetişen bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri benimsetip bireyleri etkili vatandaşlar olarak topluma kazandırmaktır. Öğrencileri iyi vatandaşlar olarak yetiştirmede Sosyal Bilgiler öğretmenleri önemli bir yere sahip olmasından hareketle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı Denizli ilinde görev yapmaktadır. Çalışma grubu, 37'si kadın, 42'si erkek olmak üzere toplam 79 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere " İyi vatandaş denince aklınıza ne/neler gelmektedir? şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle hem geçerlik çalışmasını gerçekleştirmek, hem de boyut oluşturmak amacıyla iki farklı uzman tarafından kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlar karşılaştırılarak boyutlar belirlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler incelendiğinde, Araştırma sonunda, öğretmenlerin iyi vatandaş karakterine yükledikleri anlamlar ışığında "Topluma Karşı Görev Boyutu", "Siyasi Bilgi Boyutu", "Topluma Uyum Boyutu", "Ortak Paydada Buluşma Boyutu" ve "Duygusal Boyutu" olmak üzere beş farklı boyutun ortaya çıktığı görülmüştür. Sonuçlar, vatandaşlık eğitiminde çocukların/ergenlerin eğitim sürecine ilişkin önemli öneriler sunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Vatandaşlık, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Nitel Araştırma.

Abstract

One of the primary aims of social studies education is to introduce individuals to the society as active citizens by equipping them with the necessary knowledge, skills, attitudes and values. Based on the fact that social studies teachers have an important role in training students as good citizens, this study was carried out. All teachers in the sample work in Denizli province. The participants consisted of 79 teachers, 32 female and 42 male. The teachers were asked an open-ended question, which was "What do you think about being a good citizen?". The responses received from the teachers were coded by two different experts to ensure the validity and also form dimensions. The dimensions were determined after the codes of the researchers were compared.

As a result, the data obtained from the teachers revealed five different dimensions, which were "Duty Towards the Society", "Political Knowledge", "Adaptation to the Society", "Finding a Common Ground" and "Emotional Dimension". The results offer important suggestions regarding the education process of children/adolescents in citizenship education.

Key words: Citizenship, social studies teachers, qualitative research.

Giriş

Vatandaşlık kavramı geçmişten günümüze kadar sürekli tartışılan bir kavram olmuştur. Küreselleşmenin ve teknolojiye ilerlemelerin etkisiyle kültürler arası ilişki ve etkileşimin artmasıyla son dönemde vatandaşlık tanımlamalarının salt hukuksal boyutunun açıklanmasının yanı sıra siyasal, toplumsal ve eğitimsel bakış açılarıyla tanımlanması yoğun bir şekilde tekrar gündeme gelmiştir. Kymlicka (2006) toplumlarda yaşanan siyasi olayların ve bu olayların getirdiği hoşnutsuzlukların toplum bireylerine yansımaları vatandaşlık kavramına olan ilgiyi arttırdığını belirtmiştir. Vatandaşlık kavramı ile ilgili çalışmaların bu denli artmasının nedenlerine bakıldığında bu nedenlerin başında küreselleşme ve küreselleşmenin bir sonucu olan göçler, toplumların birbirinden etkilenmesi, siyasal hayata olan ilgisiz tavırlar, genç kuşağın siyasetten uzak durması, internet kullanımının artması başlıkları altında toplamıştır (Osler ve Starkey; 2005:229). Küreselleşmenin toplumsal yapıları etkilemesiyle birlikte bir vatandaşta aranan özellikler de değişmiştir.

¹ Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, ocinar@pau.edu.tr

² Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Toki Orta Okulu, rustugedik@hotmail.com

Demokrasinin sürdürülebilmesi toplumu oluşturan vatandaşların özellikleriyle yakından ilgilidir. İçinde yaşadığı toplumun kültürünü içselleştirmiş ve bu kültürü geliştirmeyi hedef edinmiş iyi vatandaşlar (Safran, 2008) yetiştirmek eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından biridir. Eğitim sistemleri iyi bir vatandaşın hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda çeşitli fikirler üretmişlerdir. İyi vatandaş tanımı yaşanan topluma göre değişiklik göstermektedir. Bazı toplumlarda, iyi insan olmak ile ulusal çıkarlara ve bayrak, marş, ant gibi ulusal simgelere saygı duymak arasında sıkı bir ilişki kurulurken (Kadioğlu, 2008), bazı toplumlarda da işbirliği içinde çalışabilme, adalet kavramını benimsemiş olma, eleştiri ve derin düşünme becerilerine sahip olma, farklılıkları kabullenme, toplumda meydana gelen olayları küresel düzeyde değerlendirme, şiddet yanlısı olmama, çevreye karşı duyarlı olma, insan haklarını tanıma ve savunma, siyasete bir şekilde aktif olarak katılabilme gibi vatandaş özellikleri iyi vatandaş olarak tanımlanmıştır (Clough ve Holden, 2002: 10). Bu tanımlardan yola çıkarak; iyi vatandaşın özellikleri üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında iyi vatandaşın ülke ve dünya bazındaki güncel olayları takip etmesi, vatansever olması, sorgulayıcı ve analitik düşünme yeteneğine sahip olması, görev ve sorumluluklarını bilmesi ve yerine getirmesi, yaşadığı toplumun ahlaki değerlerine uyum sağlamış olması, ülkesi, temel politik bilgiye sahip olması, kanunları bilmesi ve takip etmesi, toplumsal olaylara katılım göstermesi, farklılıkları kabul etmesi, çevresel duyarlılığa sahip olması, vatandaşlık sorumluluklarını bilmesi ve yerine getirmesi gibi yönleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Prior, 1999; Westheimer ve Kahne, 2004; Martin, 2007; Civek, 2008; Ersoy, 2012; Kılınç, 2014; Yeşilbursa, 2015; Kızılay, 2015).

21. yüzyıl küreselleşmenin kültürel, ekonomik ve toplumsal alanlarda etkisinin yoğun bir şekilde hissedildiği bilgi ve iletişim çağı olmuştur. Bu nedenle bu etkilerin bir yansıması olarak vatandaşlık kavramının tanımları değişmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Anayasal Vatandaşlık (Üstel, 1999; Kadioğlu, 2005; Torney-Purta ve Vermeer, 2004), dünya vatandaşlığı (Norris, 2008; Marshall, 2009; Bowden, 2003), Avrupa Birliği Vatandaşlığı (Jenson, 2007; Duerr, 2010; Keating, 2009), Çokkültürlü vatandaşlık (Banks ve Banks, 1997; Keyman, 2008; Gay, 2012) ve Dijital Vatandaşlık (Karaduman, 2011; Çepni, Oğuz ve Kılcan, 2014; Alberta, 2012; Don, Edward) ekolojik vatandaşlık (Jelin, 2000; Dean, 2001; MacGregor, 2006;) başlıkları altında vatandaşlığın yeni anlamlarının tartışıldığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçlarından birisi de yeni yetişen bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri benimsetip bireyleri etkili vatandaşlar olarak topluma kazandırmaktır. Öğrencileri iyi vatandaşlar olarak yetiştirmede önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin iyi vatandaş karakterine yönelik görüşlerinin önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle, araştırmada “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin iyi vatandaş karakterine yükledikleri anlamlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin iyi vatandaş kavramına yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmanın veri seti öğretmenlerden yazılı görüş alınarak elde edilmiş ve nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden olan “doküman incelemesi” yöntemiyle derlenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:218).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan 79 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle çalışma grubunun seçimine gidilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmacı, ulaşabildiği Denizli il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev

yapan sosyal bilgiler öğretmenlerini çalışma grubu içerisine almıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çeşitli demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Bayan	37	47
	Erkek	42	53
	Toplam	79	100
Öğrenim Durumu	Lisans	68	86
	Yüksek Lisans	11	14
	Doktora	-	-
	Toplam	79	100
Yaş	21-30	2	3
	31-40	39	49
	41-50	24	30
	51-60	14	18
	Toplam	79	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 37’si (% 47) bayan öğretmenlerden oluşurken, 42’si (% 53) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki tecrübe değişkenine bakıldığında ise öğretmenlerin 2’sinin (% 3) 21-30 yaş, 39’unun (% 49) 31-40 yaş, 24’ünün (% 30) 41-50 yaş, 14’ünün (% 18), 51-60 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların 68’inin (% 86) Lisans Mezunu, 11’nin (% 14) ise Yüksek Lisan Mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan toplam 79 öğretmenin tamamı Denizli İlinde sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubundaki öğretmenlere, açık uçlu bir soru yazılı olarak yanıtlanmak üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlere “İyi Vatandaş” denilince aklınıza ilk ne gelmektedir?” sorusunun bulunduğu formlar dağıtılmıştır. Daha sonra toplanan formların değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çözümleme iki kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplanan 81 formun 2 tanesi amaca uygun doldurulmadığı için değerlendirme dışı bırakılmış ve 79 öğretmenin formu değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analiz edilmesi

Öğretmenlere sorulan sorulardan elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir: (1) Verilerin kodlaması ve ayıklanması aşaması, (2) Veriler için kategori geliştirilmesi aşaması, (3) Geliştirilen kodların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması aşaması, (4) Tüm kodların yorumlanması aşaması.

1. Verilerin kodlaması ve ayıklanması aşaması

Bu aşamada öğretmenlerin iyi vatandaş karakterine yükledikleri anlamlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 2 kâğıt bilimsellik dışı kabul edilmiş ve listeye alınmamıştır. Katılımcılar iyi vatandaş karakterine ait kavramlar üretirken birçok ifade kullanmışlardır. Örneğin, “Vatansever, devlete bağlı, şeref sahibi, bayrağı dalgalandırırken duyulan insanıdır.”

2. Veriler için kategori geliştirme aşaması

Bu aşamada, öğretmenler tarafından iyi vatandaş kavramına yüklenen anlamlar sahip oldukları ortak özellikler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin oluşturduğu iyi vatandaş tanımlamaları içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel hedef toplanan verileri bir temada açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Toplanan veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar bulunur (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). İçerik analizinde öncelikle katılımcılar tarafından söylenen tanımlar yazılmış ve tekrarlayan tanımlar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iyi vatandaş karakterine yükledikleri anlamlar ortak özellikleri bakımından bir araya getirilerek beş farklı boyut altında toplanılmıştır. Boyutlar oluşturulurken vatandaş kavramına yönelik yapılan araştırmalar dikkate alınmıştır (Ersoy, 2012; Kılınc, 2014; Yeşilbursa, 2015; Kızılay, 2015).

3. Geliştirilen kodların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması aşaması

Bu aşamada, öğretmenlerin iyi vatandaş karakterine yükledikleri tanımlar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu işlem iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacıların görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. İki araştırmacı arasındaki uyum %92 olarak belirlenmiştir.

4. Yorumlama Aşaması

Boyutlar incelenerek alan yazındaki veriler de dikkate alınmış ve öğretmenlerin iyi vatandaş kavramına yükledikleri anlamlar yorumlanmıştır.

Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “iyi vatandaş karakterine yükledikleri anlamlar” konusundaki görüşlerinin alındığı araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda en çok üzerinde durulandan en az üzerinde durulana doğru siyasi bilgi boyutu, duygusal boyutu, ortak paydada buluşma boyutu, topluma karşı görev boyutu ve topluma uyum boyutu olmak üzere toplam 5 boyutta toplanmıştır. Her bir boyutta yer alan tanımların sayıları frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İyi Vatandaş Karakterine Yükledikleri Anlamlara İlişkin Boyutlar

Boyutlar	İyi Vatandaş Karakterine Yüklenen Anlamlar	f	%
Siyasi Bilgi Boyutu	Temel hak ve görevlerinin neler olduğunu bilen kişidir.	27	34
	Oy veren kişidir.	24	30
	Demokrasi kültürünü içselleştirmiştir.	23	29
	Haklarını arayan kişidir.	21	27
	Haklarını bilen kişidir.	19	24
	Demokrasiye inanmış bireylerdir.	19	24
	Ülkesinin sorunlarına çözüm bulmaya çalışan kişidir.	18	23
	Eşitlik kavramının anlamını anlamış kişidir.	13	16
	Sivil toplum kuruluşlarında aktif çalışandır.	13	16
	Toplumsal olaylara duyarlı olabilen kişidir.	12	15
	Etkin kişidir.	11	14
	Adaletin ne demek olduğunu anlayabilenlerdir.	10	13
	Özeleştirici yapabilen bir bireydir.	10	13
	Bilinçli bir insandır.	9	11
	Özgürlük kavramının içeriğini bilen kişidir.	8	10
	Sorgulayan vatandaştır.	8	10
	Ülkesindeki sorunları kendine dert eden kişidir.	7	9
Siyasi görüşlerinde, fikirlerinde saplantıları olmayan kişidir.	5	6	
Düşünce özgürlüğü olan kişidir.	5	6	
Siyasi bilinç düzeyi yüksek kişidir.	4	5	
		Toplam:269	Toplam:339
Duygusal Boyutu	Vatanını seven kişidir.	18	23
	Başkalarının haklarına saygı duyan kişidir.	17	22
	Çocukların da haklarına saygı duyan kişidir.	14	18

	Ülkesine güven duyan kişidir.	13	16
	Doğayı seven bilinçli insandır.	12	15
	Ülkesine bağlı bireylerdir.	11	14
	Başkalarını hiçbir şekilde taciz etmeyen kişidir.	9	11
	Doğayı koruyan vatandaştır.	7	9
	Yardımlaşmaya önem veren kişidir.	7	9
	Şiddet yanlısı olmayan kişidir.	6	8
	Türk Bayrağı dalgalandırırken gururlananadır.	4	5
	Adaletli olmayı başarabilen kişidir.	4	5
	Milli Marşı dinlerken duygulanan vatandaştır.	3	4
	Vicdan sahibi kişidir.	3	4
	Paylaşımçı bir kişiliğe sahip olandır.	2	3
	Şeref sahibidir.	1	1
		Toplam:131	Toplam:167
Ortak Paydada Buluşma Boyutu	Birlik, beraberlik kavramına önem veren bir bireydir.	24	30
	Ülkesine ihanet etmeyen kişidir.	22	28
	Milli hedefi ortak olan insanlardır.	19	24
	Vatansever bireylerdir.	15	19
	Milletine ve devletine sahip çıkan kişidir.	14	18
	Ben yerine biz diyebilen kişidir.	11	14
	Aidiyet duygusu gelişmiş bireylerin bir arada olmasıdır.	10	13
	Yaşadığı ülkenin değerlerine sahip çıkan bireylerdir.	9	11
	Aynı bayrağa sahip ülkede yaşayanlardır.	8	10
	Aynı dili konuşan kişilerdir.	7	9
	Kültür birliği olan kişilerdir.	4	5
	Vatandaşlık numarası olan bireydir.	3	4
Bir nüfus kâğıdı olan kişidir.	2	3	
		Toplam:148	Toplam:183
Topluma Karşı Görev Boyutu	Sorumluluklarını yerine getiren kişidir.	19	24
	Mesleği'nin görevlerini yerine getirir.	16	20
	Dürüst Kişidir.	13	16
	Devlet malına zarar vermez.	9	11
	Üretken bireylerdir.	8	10
	Vergilerini düzenli öder.	7	9
	Çalışkan kişidir.	6	8
	Ülkesinin gelişimine katkıda bulunmaya çalışan bireylerdir.	5	6
	Askerliğini yapmış kişidir.	4	5
		Toplam:87	Toplam:114
Topluma Uyum Boyutu	Devletine bağlı kişilerdir.	11	14
	Toplum kurallarına uygun davrananlardır.	10	13
	Kanunlara aykırı bir şekilde davranmayan kişidir.	9	11
	Anayasa ve yasalara uyan kişidir.	8	10
	Hak ve hukuka uygun davranan kişidir.	7	9
		Toplam:45	Toplam:57

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu iyi vatandaşın siyasi bilgiye sahip olması (f=269, %339) gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin siyasi bilgi boyutunda en çok temel hak ve görevlerinin neler olduğunu bilen kişi (f=25, %34), oy veren kişi (f=24, %30) ve demokrasi kültürünü içselleştirmiş (f=23, %29) kişi tanımlarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Buradan da iyi vatandaş

karakterine yüklenen anlamlar arasında vatandaşlık görev ve sorumlulukları üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin düşünce özgürlüğü olan kişidir (f=5, %6) tanımlamasına yaptıkları vurgunun az olması bireylerin çeşitli sebeplerden dolayı kendilerini tam olarak ifade edemediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin iyi vatandaş karakterine yükledikleri anlamlar duygusal boyutta vatanını seven kişi (f=18, %23), başkalarının haklarına saygı duyan kişi (f=17, %22) ve çocukların da haklarına saygı duyan kişi (f=14, %18) tanımlarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Duygusal boyutta, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun iyi vatandaş başkalarının ve çocukların haklarına saygılı olan kişi olarak tanımladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin iyi vatandaş kavramına yükledikleri anlamların üçüncü yoğun boyutu "ortak paydada buluşma (f=129, %164)" boyutudur. Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin "ülkesine ihanet etmeyen, vatansever, ben yerine biz diyebilen, aynı bayrağa sahip ülkede yaşayan, kültür birliği olan, aynı dili konuşan, nüfus kâğıdı ve vatandaşlık numarası olan vatandaş" özelliklerine vurgu yaptığı görülmektedir. Buradan da öğretmenlerin iyi vatandaş olarak yükledikleri anlamlardan özellikle birlik ve beraberlik üzerinde durdukları anlaşılmaktadır.

İyi vatandaş karakterine yüklenen anlamlar topluma karşı görev boyutunda on madde olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu boyutta iyi vatandaş; sorumluluklarını yerine getiren kişidir (n=19,%24), mesleğinin görevlerini yerine getirir (n=16,%20), dürüst kişidir (n=13,%16), olarak tanımladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra; çalışkan kişidir (n=6,%8), üretken bireylerdir (n=8,%10), vergilerini düzenli öder (n=7,%9) tanımlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu tanımlamalardan anlaşılacağı gibi gerçek vatandaşın üzerine düşen asıl sorumlulukların bilincinde olmadığını göstermektedir.

Topluma uyum boyutunda öğretmenlerin iyi vatandaş karakterine devletine bağlı kişi (n=11, %14), toplum kurallarına uygun davranan kişi (n=10, %13), kanunlara aykırı bir şekilde davranmayan kişi (n=9, %11), anayasa ve yasalara uyan kişi (n=8, %10), hak ve hukuka uygun davranan kişi (n=7,%9) anlamlarını yüklediği görülmektedir. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere bu boyutta öğretmenler anayasal vatandaşlığa değinmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Devlet, ülke ve vatandaş kavramları üzerine yapılan çalışmalar son zamanlarda giderek artmaktadır. Bu kavramların arasındaki ilişki yapılan araştırmalarla daha net bir şekilde ortaya konmaktadır. Devletin bireyin siyasi varlığını gerçekleştirdiği, ülkenin bireyin toplumsal varlığını gerçekleştirdiği ve bu iki unsurun vatandaş kavramından ayrı tutulamayacağı gerçeği bu üç kavram arasındaki sıkı ilişkiyi özetlemektedir. Bireylerin vatandaşlık algıları, devlet ve toplum ilişkisini gösteren önemli bir göstergedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "iyi vatandaş karakterine yükledikleri anlamlar" hakkında görüşlerinin alınıp analiz edildiği araştırmada iyi vatandaş karakterinin siyasi bilgi boyutu, duygusal boyutu, ortak paydada buluşma boyutu, topluma karşı görev boyutu ve topluma uyum boyutu olmak üzere toplam 5 boyut ortaya çıkmıştır. En çok vurgu yapılan boyut siyasi bilgi boyutu (f=269, %339) ve en az vurgu yapılan fakat bir toplumu bir arada tutan en önemli unsur olan topluma uyum boyutudur (f=45, %=57).

Öğretmenler iyi vatandaşın haklarını bilmesi gerektiğini, toplumsal olaylara duyarlı olması gerektiğini, ülkesindeki sorunları kendisine dert edinmiş ve bu sorunlara çözüm bulmaya çalışan, oy veren, sivil toplum kuruluşlarında aktif çalışan, sorgulama becerisine sahip ve bazı temel siyasi kavramlar hakkında bilgi sahibi olan kişi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara bakıldığında vatandaşların politik okuryazarlık alanında bilgi sahibi olması gerektiği benzer şekilde yapılan araştırmalarda da vurgulanmıştır (Shelly, 1998; Ersoy, 2012; Kılınç, 2014; Tarhan, 2015; Güven ve diğerleri, 2009). Açıklamalar göstermektedir ki bireyin iyi vatandaş olarak adlandırılması için vatandaşlık yeterliklerinden birisi olan politik okuryazarlığın önemi vurgulanmaktadır. Martin, Chiodo (2017), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin iyi vatandaş olmanın oy kullanma görevini yerine getirme ile ilgili olduğuna vurgu yapmıştır. Sorgulama becerisinin etkisiyle yeterli düzeyde siyasi bilgiye sahip vatandaşlar tartışmalara daha etkili bir şekilde katılır, siyasi kararlarını

daha doğru bir şekilde alır, toplum hizmetinde rol oynayan kurum ve kuruluşlarda aktif olarak rol alır (Parker ve Jarolimek, 1997: 81). Öğretmenlerin iyi vatandaş olma rolü veren kişi olarak tanımlaması iyi vatandaşın politik katılımında rol oynamasının önemli olduğunu göstermektedir. Seçim süreci ve seçim sonrası süreçle ilgili konulara değinmemeleri öğretmenlerin, politik katılımı sadece oy kullanmakla sınırladığı anlaşılmaktadır.

İyi vatandaş karakterine yüklenen anlamların duygusal boyutunda yer alan maddelere bakıldığında iyi vatandaş; 18 öğretmen (%23) vatani seven kişi, 17 öğretmen başkalarının haklarına saygı duyan kişi (%22) ve 14 öğretmen de (%18) çocukların da haklarına saygı duyan kişi olarak tanımlamıştır. Öğretmenler çocuk ve çocuk haklarının toplum için önemli bir toplumsal olgu olduğuna işaret etmektedir. (Ersoy, 2011) "İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları" adlı çalışmasında öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığını, öğrencilerin çoğunun, haklarını daha çok derslerde okuyarak öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Özellikle çocukların da haklarının olduğunu ve bu haklara saygı duyan kişilerin iyi vatandaş olabileceği tanımını sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapması önemli bir yere sahiptir. Çünkü ilköğretim, çocukların vatandaşlıkla ilgili kişisel değer ve tutumların oluşturulduğu önemli bir dönemdir. Bu dönemde verilen vatandaşlık eğitimi öğrencilerin demokrasi ve vatandaşlık algılarını biçimlendirmesine olanak verir. Çocukların haklarına saygılı, bu haklara duyarlı ve bu hakların uygulanmasını destekleyen öğretmenlerin olması bir toplumda demokrasinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Ortak paydada buluşma boyutunda en çok birlik, beraberlik (f=24, %30), ülkesine ihanet etmeyen (f=22, f=28), milli hedefi olan (f=19, %24) ve vatanseverlik (f=15, %18) kavramları üzerinde durulmuştur. Araştırmanın bu bulguları Yeşilbursa (2015)'in çalışmasında vatanseverlik boyutu ile iyi vatandaşın vatanını seven ve koruyan kişi olması bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Kurt (2007)'nin öğretmenlerin ülkelerini sevme nedeni olarak öncelikle "aidiyet" duygusunun ön plana çıktığı tespitiyle de araştırma bulguları örtüşmektedir. Westheimer ve Kahne'nin (2004) yaptıkları çalışmada vatandaşlık sınıflandırmasından başka yeni bir vatandaş tipine daha ihtiyaç olduğunu bildirmişlerdir. Bu yeni vatandaş tipini de Bilinçli-Aktif Vatandaş olarak belirlemişlerdir. Bilinçli-aktif vatandaşlar, vatansever ve fedakâr bir anlayış özelliğine sahiptir.

Öğretmenlerin iyi vatandaş karakterine yüklediği anlamlara bakıldığında topluma karşı görev boyutunda dokuz tane tanımlamanın olduğu görülmektedir. Bunlardan sorumluluklarını yerine getiren (f=19, %24), mesleğinin görevlerini yerine getiren (f=16, %20), dürüst kişi (f=13, %16) tanımlamaları göze çarpmaktadır. Kızılay (2015) ilköğretim öğrencilerinin iyi vatandaş kavramı ile ilgili görüşlerini aldığı çalışmasında öğrencilerin iyi vatandaş vatandaşlık görevini bilen ve yerine getiren kişi olarak tanımladığı saptanmıştır. Kılınc ve Dere (2013) lise öğrencilerinin iyi vatandaş algısını araştırdıkları çalışmasında öğrencilerin vatandaş olarak ahlaki değerlerin önemli olduğunu vurguladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Topluma uyum boyutunda devletine bağlı kişi (f=11, %14), toplum kurallarına uygun davranan kişi (f=10, %13), ve kanunlara aykırı bir şekilde davranmayan kişi (f=9, %11) olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlamalara bakıldığında toplumda kargaşa çıkarmamak, toplum tarafından belirlenen yazılı ya da sözlü kurallara uymak öğretmenler tarafından önemli bulunmuştur. Chioda, Martin (1999) lise öğrencileriyle yaptığı çalışması sonucunda iyi vatandaş dört temel boyutta incelemiştir. Bu boyutlardan biri de kurallara ve yasalara uyma boyutudur. Öğrenciler topluma karşı sorumlulukları olduğunu ve toplumun huzuru için gerekli her türlü kural ve yasalara itaat edilip bunlara uyulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ileride yapılacak araştırmalara ilişkin şunlar önerilebilir:

- İyi vatandaş karakterine yüklenen anlamların daha derinlemesine incelenebilmesi için nitel verilerin nicel verilerle destekleneceği çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere vatandaşlık eğitiminin uygulama boyutu ile ilgili olarak derslerinde nasıl bir ders programı izleyeceği ile ilgili bir eğitim verilebilir.
- Üniversite okul işbirliği kapsamında öğretmenlere politik okuryazarlık yeterliklerini geliştirecek seminerler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Alberta. (2012). Digital citizenship policy development guide. Canada: Alberta Education School Technology Branch.
- Banks, J.A., ve Banks, C.A. (Eds.). (1997). Multicultural education (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Bowden, B. (2003). The perils of global citizenship. *Citizenship Studies*, 7(3), 349-362.
- Chiodo, J. J. and Martin, L. A. (1999). "What do Students have to say About Citizenship: Making the Case for Civic Education: Educating Young People for Responsible Citizenship. Los Angeles, CA: Center for Civic Education.
- Civek, B. D. (2008). Yeni Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Programlarında Vatandaşlık Eğitimi. (Yayınlanmamış Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi./Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Clough, N. , Holden, C. (2002). Education for citizenship: Ideas into Action: A practical Guide for Teachers of Pupils Aged 7-14. Florence, KY; USA: Routledge.
- Çepni, O., Oğuz, S. ve Kılcan, B. (2014). İlköğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 251-266.
- Dean, H. (2001), *Green Citizenship, Social Policy & Administration*, 35:5, 490-505.
- Don, O. & Edward, C. (2013). The strategy for dijital citizenship. *Technology and the future of schools*, 1, 58-63.
- Duerr, K. , "Citizenship Education in the Context of the European Union: A New Challenge for School and Adult Learning". *Andragoske studije*, 2, 35-50, 2010.
- Ersoy, A. F. (2011). "İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları". *Elementary Education Online*, 10(1), 20-39, 2011. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.
- Gay, G. (2012). Multicultural education: Purposes and goals. In J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education*, Vol. 3: 1547-1552, ca: Sage Publications.
- Jenson, J. (2007); "The European Union's Citizenship Regime: Creating Norms and Building Practices. *Comparative European Politics*". 5, 53-69.
- Jelin, E.(2000), Towards a Global Environmental Citizenship?, *Citizenship Studies*, 4:1, 47-63.
- Keyman, E. F. (2008). Türkiye'de çok kültürlü anayasal vatandaşlık ve demokratikleşme. Ayşe Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın Dönüşümü: Üyelikten Haklara* (s. 218-244). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kadioğlu, A. (2005). *Vatandaşlığın Ulustan Arındırılması: Türkiye Örneği*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Kadioğlu, A. (2008). *Vatandaşlığın Dönüşümü: Üyelikten Haklara*. Metis yayınları; İstanbul.
- Keating, A., (2009). "Nationalizing the Post-National: Reframing European Citizenship for the Civics Curriculum in Ireland". *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 159- 178.
- Kılınç, E. (2014). Does Good Citizen Consider Environment? The Correlation Between Characteristic Of Good Citizen And Environmental Attitudes Amongst Pre-Service Social Studies Teachers. *Journal Of Environmental Protection And Ecology*, 15 (3A), 1434-1441.
- Kızılay, N. (2015). "Sosyal bilgiler öğretmenim: bana göre iyi vatandaş ". *Turkish Studies*, Volume 10/11 Summer 2015, p. 987-1006.
- Kymlicka, W. (2006). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, T. (2007). Öğretmenlerin Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatanserverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Mac Gregor, S. (2006). *Beyond mothering earth: Ecological citizenship and the politics of care*. Vancouver: UBC Press.
- Marshall, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: Engaging with the postnational and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 247-267.
- Martin, L. A., & Chiodo, J. J. (2007). Good Citizenship: What Students In Rural Schools Have To Say About It. *Theory And Research In Social Education*, 35(1), 112-134.
- Chiodo J. J. and Martin L. A. (1999). What do Students have to say About Citizenship? Making the Case for Civic Education: Educating Young People for Responsible Citizenship, Los Angeles, CA: Center for Civic Education.

- Miles, M. B., & Huberman, A. B. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Norris, P. (2008). Küresel yönetim ve kozmopolit vatandaşlar. D. Held ve A.McGrew (Edt.). B. Özçelik (Çev.). *Küresel dönüşümler içinde*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. England: Open University Pres.
- Parker, W. C. ve Jarolimek, J.(1997). *Social Studies in Elementary Education*. New Jersey: Prentice Hall Random House.
- Prior. W. , (1999). What İs Means To Be A “Good Citizen” İn Australia. *Social Education*. 27 (2).
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Eds.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemYayınları.
- Güven, S., Tertemiz, N., Bulut, P. (2009). *Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri*. I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Politik Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 9, Mart 2015.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Yeşilbursa, C. C. , (2015). Turkish Pre-Service Social Studies Teachers’perceptions Of “Good” Cizitezship, *Academic Journals*, Vol. 10(5), 634-640.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Westheimer, J. & Kahne, J, (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. Volume 41 No. 2, Summer, 237-269.
- Westheimer, J. & Kahne, J, (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. Volume 41 No. 2, Summer, 237-269.

DEMOKRASİ EĞİTİMİNE TEORİK BİR BAKIŞ

Tuğba GÜLER¹ - Ömer GÜLER²

ÖZET

İnsan haklarına saygılı, temel hak ve hürriyetlere önem veren, vatandaşlık bilincine sahip bireyler, demokrasinin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bireylerin söz konusu temel değerleri kazanması, demokratik bir bilinç edinmesi, eğitimle mümkün olmaktadır. Bu da demokrasi eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Bireylerin küçük yaşlarda aldığı demokrasi eğitimi, bireyin demokratik değerleri daha iyi özümsemesini ve onun toplumla olan ilişkilerinde daha aktif olmasını sağlamaktadır. Böylece, ileriki dönemlerde bireyin çevresi ile olan etkileşimi daha kolay olmaktadır.

Çalışmanın amacı, yerli ve yabancı literatürde, demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların sonuçlarından hareketle, teorik bir çerçeve çizmektir. Bu amaçla, ilk olarak; demokrasi eğitimine ve önemine değinilecek, ardından demokrasi eğitimi ile ilgili olarak yerli ve yabancı çalışmaların sonuçları ortaya konulacaktır. Sonuç bölümünde ise elde edilen bulgulardan hareketle, bir takım öneri ve değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Demokrasi Eğitimi, Vatandaşlık, Temel Değerler

A THEORIC VIEW ON EDUCATION OF DEMOCRACY

ABSTRACT

Persons who are respected to human rights, fundamental rights and freedoms are indispensable for democracy. And these persons have awareness of citizenship, too. Education is a tool for getting core values in question and democratic consciousness. So, these reasons expose importance of democracy education. Democracy education which is taken in early ages, allows for espousing democratic values and being more active in society. Therefore, in the coming years, peoples interaction with their environment will be more easily.

Aim of the this study is putting a framework from domestic and foreign studies' outcomes which is about democracy education. For this purpose, firstly democracy education and its importance will be told, then domestic and foreign literatures' outcomes which is about democracy education will be introduced. Finally, in the conclusion part, some assesments and advices will be submitted.

Key Words: Democracy, Democracy Education, Citizenship, Core Values

1. GİRİŞ

Bütün siyasi rejimler kendi varlığını devam ettirebilmenin yollarını ararlar. Bu yollardan belki de en önemlisi eğitimidir. Her rejimin farklı bir takım gereklilikleri vardır. Demokraside bu gereklilik açık fikirliliktir. Böyle bir toplumun var olması ise, eğitilmesine bağlıdır. Bu bağlamda eğitim, insanlarda istenilen davranışları geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu açıdan demokrasi eğitimi büyük öneme sahiptir. Demokrasi eğitiminde, düşünebilen ve bu doğrultuda karar verebilen bireyler yetiştirmek esastır (Karasar, 1984: 97,100).

İnsanların hoşgörüsü ile bir arada yaşayabileceği demokratik bir ortamın varlığı, demokrasinin insanlar arasında yaşatılmasıyla gerçekleşebilir. Bunun için de demokrasi eğitimine ihtiyaç vardır. Çünkü, demokrasinin bir yaşam şekli haline dönüştürülmesi eğitimle mümkündür. Bu eğitim sürecinde demokratik değerlerin benimsetilmesinde devlet, okul ve aile gibi kurumlar önemli rol oynarlar (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996: 353).

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Siyaset ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, tugbaay9024@gmail.com

²Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Siyaset ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, guleromer@yandex.com

Çalışmada ilk olarak eğitim ve demokrasi kavramlarına ve bu kavramların önemine değinilecek; ardından demokrasi eğitimi ile ilgili yapılmış olan yerli ve yabancı çalışmaların sonuçları ele alınacaktır. Sonuç bölümünde ise elde edilen bulgulardan hareketle, bir takım öneri ve değerlendirmelerde bulunulacaktır.

2. EĞİTİM KAVRAMI ve EĞİTİMİN AMAÇLARI

Eğitim konusunda farklı tanımlar vardır. Bir tanıma göre eğitim; “bireyin belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi sürecini ifade eder” (Fidan, 2012: 4). Tezcan’a göre eğitim “bireyin yaşadığı toplumda olumlu nitelikteki davranışlarını geliştirdiği bir süreçtir. Eğitim, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve bireyi hayata hazırlayan bir sistemdir.” (Tezcan, 1996: 3).

Eğitim, John Dewey’e göre, en geniş anlamıyla, toplumun sürekliliğini sağlayan; teşvik etme, yetiştirme ve geliştirme amacı taşıyan; yönlendirici ve kontrol edici niteliğe sahip bir araçtır (Dewey, 2001: 14).

Eğitimin bu tanımlarından sonra amaçlarına bakılacak olursa; bireye rasyonel davranışlar kazandırmak, bireyin yaratıcı düşünmesini ve gelişimini sağlamak (bedenen ve ruhen), bireyin bozuk davranışlarını düzeltmek, bireyin akıllıca tercih yapmasını sağlamak, kişiyi toplumsal sorunlara duyarlı hale getirmek ve ona siyasi bilinç aşımak (Tezcan, 1996: 51, 52) gibi amaçlar taşımaktadır.

3. DEMOKRASİ KAVRAMI

Demokrasi, günümüzde halen kesin tanımı yapılabilen bir kavram değildir. Kavramın ortaya çıkmasından bu yana uzun zaman geçmiş olmasına rağmen yazarlar arasında demokrasinin tanımı konusunda bir görüş birliğine varılamamaktadır. Kavramın bu denli belirsiz olmasının sebepleri arasında, nüfusun hızla büyümesiyle birlikte toplumların birbirlerinden farklılaşması gösterilmektedir. Bundan dolayı toplumlar, demokrasiyi, kendi toplumsal yapılarına, kültürlerine ve hukuksal yapılarına göre tanımlamaktadırlar (Öztek, 2010: 83).

Demokrasi köken itibarıyla halkın yönetimi anlamına gelmektedir. Burada kelimenin kökü olan “demos” a inildiğinde halktan bahsedildiği görülmektedir. Demokrasinin tanımının ne olduğu konusunda tam bir birliktelik oluşmadığı gibi demos’u oluşturan halkın da kimlerden oluştuğu veya kimleri içerisine aldığı tam bir netliğe kavuşamamaktadır. Kimi toplumlarda halk, “herkes”i kapsarken, kimilerinde “aşağı sınıf”ı, kimilerinde “salt çoğunluk”u, kimilerinde ise, “sınırlı çoğunluk”u ifade etmektedir. Bu halk tanımları arasında, demokrasiyi en iyi yansıtan, sınırlı çoğunluk olarak gösterilendir. Sınırlı çoğunluk ifadesi ile anlatılmak istenen, yönetim çoğunluğun elinde olsa bile bu çoğunluğun sınırsız bir hakka sahip olacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü mevcut düzende var olan demokrasinin gelecekte de aynı işlerle devam edebilmesi için çoğunlukta olanların azınlığa, azınlıkta olanların ise çoğunluğa dönüşebilmesi gerekmektedir (Sartori, 1993: 22, 26).

Bir diğer tanımda ise Sarıbay demokrasiyi “bireyin iktidarı” olarak ele almıştır. Fakat burada bahsedilen soyut bir birey değildir. İfade edilmek istenen şey, bir topluluğa karşı aidiyet hissi duyan, bağlı olan fakat aynı zamanda bağımlı olmayan bireydir (Sarıbay, 1998: 26).

Demokrasiyi literatürdeki tanımıyla sadece bir hükümet şekli olarak ele almak tek başına bir anlam ifade etmeyecektir. Yani bu şekilde demokrasi, insanlara tam anlamıyla benimsetilemeyecektir. Bunun için demokrasiyi şekli tanımından kurtarıp, onu ahlaki ve siyasi felsefe ile birlikte düşünmek gerekmektedir. Böylece demokrasi sadece bir hükümet şekli değil, bir hayat tarzı olarak da toplumda yer bulacaktır (Ertürk, 1969: 113, 114).

Demokrasiyi, bireylerin yaşam biçimi haline getirerek varlığını sürdüren sistemler, sağlam bir temele sahip olacaklardır. Demokrasi, denge rejimidir, özgürlüklerden mahrum olan ülkeler bu dengeyi kaybederlerse sistemin karmaşık bir hal alması kaçınılmaz olur (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 51, 52).

3.1. Demokrasi Eğitimi

Demokrasi, kendisine uygun bir ortamda yaşama şansı bulur ve daha çok değerler sistemiyle ilgili olup eğitimin bir ürünüdür (Karasar, 1984: 101). Demokrasinin bir yaşam biçimi olması; bütün ilkelerinin çok iyi bilinmesi ve hayata yerleşmesiyle mümkündür. Bundan dolayı demokrasi, bir seçim aracı değil hayatın her alanında var olan bir sistemdir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996: 353).

Eğitimin önemli bir niteliği davranış değiştirme işlevini yerine getirmesidir. Bu doğrultuda eğitim, demokratik bir toplumun meydana gelmesi için ön koşuldur. Demokrasi veya demokratik düşünme, doğuştan var olan bir nitelik değildir, eğitimle elde edilen bir özelliktir. Dolayısıyla, demokrasiyle ilgili kavramları benimsemek ancak eğitim ile gerçekleştirilebilir (Yeşil, 2002: 41).

Eğitimin demokratikleşmesi ile bireyin öğrenme, düşünme ve davranma özgürlüklerinin sınırlandırılması arasında ters yönde bir ilişki vardır. Özgürlükler arttıkça demokrasi kendisine daha çok yer bulacaktır. Özgürlük, insan davranışlarının en temel özelliğidir ve yaşayarak, deneyimlerle öğrenilebilir. Özgür olan birey, göstermiş olduğu davranışlarında kararları kendisi verir. Bu tür pratikler, eğitimin içerisinde gerçekleştirilmelidir. Böylece demokrasi eğitimi, hayatın her alanına daha kolay yerleşmiş olur. Demokrasinin varlığından söz edebilmek için o toplumu oluşturan bireylerin demokrasiyi tam olarak benimsemesi ve hayata geçirmesi gerekmektedir. Bu da demokrasiyi anlatan eğitim kurumları ile gerçekleşebilir. Bu kurumların içerisinde okul, aile, arkadaş vb. hayatın içerisindeki her alan girebilir. Demokrasinin bir yaşam biçimi olması kurum içerisindeki ilişkilerin insan hakları ve demokrasi ilkelerine uymasıyla mümkündür (Bilgen, 1994: 26, 27).

Demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan bu olumlu açıklamaların yanında böyle bir eğitimin gerçekleşmeyeceği üzerine yapılan açıklamalar da mevcuttur. Seçkin Özsoy "Demokrasi Eğitimi'nin İmkansızlığı Üzerine" bir çalışma yapmıştır. Burada, hem demokrasi hem de eğitimin imkansızlığını vurgulamıştır. Ona göre demokrasi ve eğitim tamamlanması mümkün olmayan bir süreçtir. Özsoy'a göre demokrasi eğitim yoluyla değil, demokrasiyle öğrenilebilir, bu görev de öğretmenlere değil demokrasinin gerçek aktörleri olarak 'demos'a verilmelidir. Araştırmada, demokrasinin öğretilmeyeceği fakat, öğrenilebileceği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, demokrasiye dışsal bir bilgi alanı olarak değil, bireysel ve toplumsal varoluşu anlamlı kılmamanın bir önkoşulu olarak bakılmalıdır (Özsoy, 2004: 150-161)

3.2. Demokrasi Eğitiminin Amaçları

Eğitimin genel amacı, bireyde, istenilen yönde davranış şekli meydana getirmektir. Aynı şekilde demokrasi eğitiminde de amaç bireyin davranışlarını istenilen yöne çekmektir (Yeşil, 2002: 46).

Demokrasi eğitimi, demokrasinin gereklerini yerine getiren iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. İyi vatandaş olmanın nitelikleri ise; başkasının etkisinde kalmadan hür bir şekilde düşünebilme, herkese karşı dürüst olma, açık fikirli olma, tüm fikirlere ve davranışlara saygı ile yaklaşma, olaylar karşısında objektif karar verebilme gibi niteliklerdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 236).

Demokrasi eğitimi bireyi sadece okula değil aynı zamanda hayata hazırlar, öğrenilenlerin uygulamalar ile kalıcı olmasını sağlar, bireye toplum içerisinde işbirliği ile çalışmayı öğretir, bireyi zorlama ile değil yetenekleri doğrultusunda yönlendirir, bireysel farklılıklara karşı kişide hoşgörülü bir tutum oluşmasını sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 238).

Demokrasi eğitimi ile anlatılmak istenen, eğitimin sadece bilgi aktarma yönü değildir. Demokrasi eğitimi demokrasi ile ilgili bütün kavramların benimsetilmesi ve davranışlara aktarılması sürecini ifade eder. Böylece demokratik kültür bireylerin hayatına yerleştirilir (Yeşil, 2002: 46).

3.3. Demokrasi Eğitimi Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler

Demokrasi eğitiminde amaç, bireyleri, insan hak ve hürriyetlerini bilen, benimseyen ve koruyan yurttaşlar haline getirmektir. Birey, bu eğitime, küçük yaşlardan itibaren başlar. Okulda bu süreç örnek alma rolünün yanında bazı sosyal içerikli dersleri de içerir. Özellikle uygulamalı derslerde kullanılan yöntem demokratikleşme adına oldukça önemlidir. Birlikte çalışma, katılma tartışma gibi yöntemlerle birey başkalarına saygı duyma konusunda da eğitilmiş olur. Tüm bunların yanında eğitim kurumlarının sahip oldukları bazı özellikler demokratikleşme konusunda olumsuz etkiye sahiptir. Bu olumsuz özellikleri şöyle sıralamak mümkündür: (Gözütok, 1995: 28, 33)

1. Kaynak ve altyapı yetersizliği
2. Sınıfların kalabalık bir mevcuda sahip olması: Böyle bir ortamda öğretmen sınıf üzerinde hakimiyet kurmakta zorlanabilir ve bu doğrultuda demokratik olmayan yöntemlere başvurabilir.
3. Öğretmenin yeterli bir vasıfta olmaması
4. Öğretim programlarının şartlara göre geliştirilmemesi

5. Eğitim hakkında eşitsizlik: Bu madde demokrasi açısından oldukça öneme sahiptir. Herkese eşit olanakların tanınmadığı yerde haksızlıklar ortaya çıkacaktır. Kadın- erkek, zengin-fakir...vb. gibi eşitsizlikler eğitim özgürlüğünü kısıtlayıcı etkilerdir.

6. Eğitime ayrılan paydaki yetersizlik: Nüfus artışı ile birlikte eğitime ayrılan payda da bir artış olmalıdır. Aksi takdirde tüm vatandaşlar eğitim hakkını kullanamaz hale gelir.

Tüm bu ilkeler demokrasi eğitiminin gerçekleştirilmesi konusunda önemli birer engeldir (Gözütok,1995: 28, 33).

Demokrasi eğitiminin istenilen düzeyde işlemesi için Bilgen'e göre şunlara dikkat edilmelidir. Eğitim kurumları hantallıktan ve çevreye karşı olan kapalı durumlarından kurtarılmalı, esnek bir hale dönüştürülmelidir. Bu kurumlar, aynı zamanda demokrasi ilkesine uygun bir şekilde işlev göstermelidir. Bu doğrultuda tüm bireyler, haklarını koruma ve başkalarının haklarına saygı gösterme davranışlarını hayat tarzı haline getirmelidir. Bu eğitim kurumları içerisinde herkes, hiçbir ayırım gözetilmeksizin aynı ölçüde saygıdeğerdir. Irk, dil, din, yaş, cinsiyet gibi ayrımlar olması söz konusu değildir (Bilgen,1994: 26). Bu maddelerle bireyler arasında eşitlik sağlanmış olacak aynı zamanda esnek yapı ile herkes rahat bir şekilde düşüncelerini ifade edecek, böylece demokrasinin en önemli niteliği olan ifade özgürlüğü gerçekleşecektir.

3.4. Demokrasi Eğitiminin Önemi

Demokraside eğitimin önemli olmasının sebepleri şunlardır: (Büyükdüvenci, 1990: 586, 587)

1. Birey, içerisinde yaşadığı ortam hakkında bilgi sahibi olmadan kişisel gelişimini tamamlayamaz. Böyle bir durumda kişi, bilmediği bir dünyaya tepki gösteremez ve başkalarının denetimi altında kalmaya mahkûm olur. Bu durumdaki birey ancak eğitim ile bilinçlendirilebilir,

2. İnsan, varlığı itibariyle seçici bir yapıya sahiptir. Her durumda seçim yapma ve bu seçiminde özgür olma özelliğine sahiptir. Fakat bu seçimler, her durumda farklılık gösterir. Bu farklılığın farkında olmayan birey, her konuda aynı yaklaşım üzerinden seçimler yapacak ve yanlış kararlar alacaktır.

Tezcan'a göre ise, demokrasi eğitiminin önemini gösteren ilkeler şunlardır: (Tezcan, 1996: 100, 102)

1. Halk, kendisini yönetecek kişilerin seçiminde söz sahibi olduğu için bu konuda sorumlu olduğunun bilincinde olacak şekilde eğitilmelidir. Bu doğrultuda bireyler, özellikle demokrasinin ne anlama geldiğini ve gereklerini çok iyi bilmelidir.

2. Eğitim ile bireylere, yeteneklerini geliştirme konusunda imkânlar sağlanmalıdır.

3. İnsanlar özgürlüklerinin farkına varmak için eğitilmelidir. Bireyin özgürlüğü, eğitimiyle doğru orantılıdır. Sahip olduğu bilgi doğrultusunda birey, kendisini daha özgür hisseder.

4. Eğitimle birlikte açık fikirlilik geliştirilmelidir. Demokrasinin varlığından söz edebilmek için esnek bir düşünce ortamı gereklidir. Bunun için demokrasi toplumunu oluşturan bireyler, sabit fikirli olmaktan kaçınılmalı ve eleştiriye açık olmalıdır. Böyle bir toplumda çok seslilik olacak ve demokrasi kendisini hissettirecektir.

5. Siyasi otoritenin uygulamış olduğu denetim, eğitim sistemi üzerinde asgari seviyede olmalıdır. Eğitimin önemli bir özelliği sadece bireyi değil, toplumu ve geleceğini etkilemesidir. Bundan dolayı demokrasiler için eğitim önemli bir yere sahiptir. Böylece, demokrasiyi benimseyecek ve demokrasinin devamlılığını sağlayacak bireyler yetişecektir.(Yeşil, 2002: 42).

4. DEMOKRASİ EĞİTİMİNE YÖNELİK LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

4.1. Yerli Literatürde Demokrasi Eğitimi

Demokrasi Eğitimi ile ilgili olarak yerli literatüre bakıldığında başlıca çalışmalar Gömleksiz vd. (2010); Genç ve Güner (2012); Ünal (2012); Şeker (2013); Er vd. (2013); Elkatmış (2013); Ekici (2013); Korkmaz ve Erden (2013); Kondu ve Sakar (2013); Çelikkaya (2013); Toraman ve Gözütok (2014); Çetinkaya ve Kıncal (2015); Topkaya ve Şimşek (2015) tarafından alan yazına kazandırılmıştır. Söz konusu çalışmaların bulguları ise şu şekildedir;

Gömleksiz vd., Elazığ'da okul öğrenci meclisleri üzerine yapmış oldukları araştırmalarında, okul öğrenci meclislerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkili bulunduğu; öğrenci meclislerinin, öğretmen ve öğrenci arasında bir köprü vazifesi gördüğü ve öğrencilerin karar alma süreçlerine katılmasında bu meclislerin etkili olduğu sonucuna varmışlardır (Gömleksiz vd., 2010: 140-141). Benzer bir çalışmada da Genç ve Güner, ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul

meclisleri projesine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında; projenin yürütülmesine ilişkin görüşlerin, öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir (Genç ve Güner, 2012: 747).

Ünal'ın çalışmasında dikkat çeken en önemli nokta, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programı hazırlanırken, insan hakları ve vatandaşlık eğitiminin göz ardı edildiği bulgusudur. Ayrıca, söz konusu programda, kazanımların yarıdan fazlasının, insan hakları konuları ile ilgili olduğu; bunun da insan haklarının önemsendiğinin göstergesi olduğu ifade edilmiştir. İnsan haklarının alt kategorisi olarak ise en çok sivil hak ve özgürlüklere değinilirken; en az siyasal haklara yer verildiği, çalışmanın bir diğer önemli sonucudur (Ünal, 2012: 122).

Şeker, 2013 yılında 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi kitaplarını incelediği çalışmasında; ders kitaplarında ve kılavuz kitaplarda, öğrenme stillerinin göz ardı edildiği ve öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, söz konusu bireysel farklılıkların dikkate alınmasının; vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin niteliğinin artmasına katkıda bulunacağını belirtmiştir (Şeker, 2013: 51, 61)

Er ve arkadaşları, vatandaşlık ve demokrasi dersinin 8. sınıftan 4. sınıfa alınması ile ilgili yaptıkları çalışmalarında; bu alanda görev yapan öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerini almışlardır. Sonuç olarak, elde edilen bulgu ise 4. sınıfta bu dersi vermenin öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerinden dolayı doğru bir uygulama olmadığıdır. Bunun yerine, vatandaşlık ve demokrasi dersinin, 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulmasının daha yararlı olacağı sonucuna varmışlardır (Er vd., 2013: 193).

Elkatmış, 1998 yılı Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi programı ile 2010 yılı Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programını karşılaştırmış ve 1998 yılına ait programın insan haklarını ve bilgiyi merkeze alan, Türkiye vatandaşı yetiştirmeye odaklı, ders içeriği geniş, görev ve sorumlulukların devlete ait olduğu, öğrenme süreçleri açısından davranışçı bir program niteliği taşıdığı sonucuna varmıştır. Elkatmış'ın araştırmasına göre, 2010 yılına ait program ise dünya vatandaşı yetiştirmeye odaklı, demokrasi eğitimi ön plana çıkaran, aktif, katılımcı, üretken, inisiyatif sahibi, bağımsız, demokrat bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, 2010 yılı vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında, ders içeriği, demokratik vatandaşlık bağlamında ele alınmış olup, çoklu zeka ve yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır ve öğretmenin kişiliği de önem kazanmıştır (Elkatmış, 2013: 69-70).

Ekici, Türkiye ve Avusturya'yı demokrasi eğitimi açısından karşılaştırdığı çalışmasında, iki ülke öğretmenlerinin de ifade özgürlüğü noktasında aynı algıları taşıdığı, Türkiye'de demokrasi eğitimi programlarının Türk öğretmenler tarafından yetersiz olduğu, Avusturya'da ise Avusturyalı öğretmenler tarafından programların yeterli bulunduğu görülmüştür. Türkiye'de, bunun sebebi olarak, programların içeriklerinin yeterli olmadığı sebep gösterilmiştir. Son olarak, Türkiye'de demokrasi eğitiminde değerlerin önemli olduğu, düşünce farklılıklarının öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı gözlemlenmişken; Avusturya'da ise bilginin ve bireysel farklılıklara saygının önemli olduğu gözlemlenmiştir (Ekici, 2013: iv, 89-90)

Korkmaz ve Erden'e göre ise *“demokratik eğitim ortamındaki eğitim programlarında, öğretimin bireyselleştirilmesinin, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve güçlü yönlerinin merkeze alınmasının gerektiği görülmektedir. Program, yaşama yakın olmalı, aktif öğrenmeyi temel almalı, demokratik yaşam için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmalıdır. Ayrıca öğrenenlerin öğretimle ilgili kararlara aktif olarak katılımı sağlanmalıdır.”* (Korkmaz ve Erden, 2013:220).

Kondu ve Sakar'ın *“Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Niçin Verilir?”* çalışması için 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüş; vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi ile insan hakları, temel hak ve özgürlükler, toplumsal kurallar konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olduğu, bu derslerde çeşitli demokratik değerleri kazandıkları belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, bu konuda ders saatinin arttırılması ve daha fazla etkinlik düzenlenmesinin, öğrencilere, söz konusu hakları, özgürlükleri ve değerleri daha da benimseteceği vurgulanmıştır (Kondu ve Sakar, 2013: 59)

Çelikkaya ise vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabını incelediği çalışmasında, ünite içeriklerinde en çok geçen değer yargılarının sorumluluk, milli, manevi ve evrensel değerlere saygılı

olma ve eşitlik değerlerinin olduğu; en az söz edilen değerlerin ise vatanseverlik, yardımseverlik ve paylaşma değerleri olduğu sonucuna varmıştır (Çelikkaya, 2013: 1730).

Toraman ve Gözütok'un çalışmasında ise vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersini alan 8. sınıf öğrencileriyle, dersi almamış 7. sınıf öğrencileri arasında başarı farklılığı neredeyse yok denecek kadar azdır. Ayrıca öğrenciler açısından ders sıkıcı, öğretmenler açısından ise bazı sorunlar barındırmaktadır (Toraman ve Gözütok, 2014: 972)

Çetinkaya ve Kıncal, üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi ile demokrasi, sevgi ve hoşgörü farkındalıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. (Çetinkaya ve Kıncal, 2015: 17) Bir diğer çalışmada ise Topkaya ve Şimşek, eğitici içerikli çizgi romanların, öğrencilerin Vatandaşlık ve Demokrasi eğitimine olumlu yönde katkıda bulunduğu sonucuna varmışlardır (Topkaya ve Şimşek, 2015: 152-153)

4.2. Yabancı Literatürde Demokrasi Eğitimi

Demokrasi eğitimi konusunda yabancı literatürün fazla zengin olduğu görülmemekle birlikte başlıca çalışmalar Harber (1997), Sifuna (2000), Acemoglu vd. (2005), Kang (2010), Fortunato ve Panizza (2011), Tibbitts (2015) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Söz konusu çalışmaların bulgularına bakıldığında;

Harber, çalışmasının sonuç kısmında, demokrasi eğitiminin bazı demokratik tecrübeleri, değerleri ve davranışları kazandırdığını; şiddetsiz bir kültür ortamı yarattığını belirtmiştir. Toplumsal amaçları gerçekleştirmek için demokratik bireylerin oluşmasına katkı sağlayan demokratik eğitim veren kurumlar olacağını; bununda, toplumsal barışa önemli bir katkı sağlayacağını ifade etmiştir (Harber, 1997:8)

Başka bir çalışmada ise okulların, demokrasi ve insan haklarını anlatmada başlangıç yeri olduğu, eğitimde siyasal engellerin yanında bürokratik engellerin de kaldırılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Afrikalı eğitimcilerin, demokrasi ve insan hakları konusunda, ihtiyaca dönük bir yapı oluşturması gerektiği; böylece topluma yayılan bu değerlerin, kaynakların eşit dağılmasında ve temel değerlerin kazanılmasında önem arz ettiği belirtilmiştir (Sifuna, 2000:236-237). Acemoglu vd. eğitim seviyesinin artmasının, demokratikleşmeye etkisinin nasıl olacağı sorusundan yola çıkarak yaptıkları çalışmalarında, eğitim ve demokrasi arasında bir ilişkiye rastlamamışlardır (Acemoglu vd., 2005: 8).

Kang, Güney Kore'de demokrasi ve insan hakları eğitimi araştırdığı çalışmasında, okul kültürünün demokrasi ve insan hakları eğitimi için yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca demokrasi ve insan hakları eğitiminin medya ve diğer iletişim araçlarıyla yaygınlaştırılması gerektiği ve öğrenciler, aileler ve öğretmenler için bu konuda yayınların yapılması gerektiğini belirtmiştir (Kang, 2010: 324)

Fortunato ve Panizza yaptıkları çalışmada şu üç sonuca ulaşmışlardır. İlk olarak, demokrasi ve eğitimin etkileşimi daima hükümetin kalitesi ile olumlu ve anlamlı bir ilişki taşımaktadır. İkinci olarak, demokrasi ve hükümetin kalitesi arasındaki ilişki sadece yüksek eğitim seviyesine sahip ülkelerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Son olarak ise eğitimin marjinal etkisi yüksek seviyede demokrasiye sahip ülkelerde olumlu ve anlamlıdır (Fortunato ve Panizza, 2011: 21-22)

Felisa Tibbitts'in UNESCO için hazırladığı "Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi için Müfredatı Gözden Geçirme ve Geliştirme" çalışmasında barış içinde ve huzur dolu bir toplum için demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin hayati bir önem arz ettiği belirtilmektedir. Bu eğitimin etkili olması için iyi yetiştirilmiş öğretmenlere, öğrenmeye pozitif etki edecek çevreye ve yüksek kaliteye sahip öğrenme araçlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Tibbitts, 2015: 7)

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütün siyasi rejimlerin en önemli amacı varlıklarını sürdürmektir. Bu sürdürülebilirlik rejiminin gereklerini çok iyi bilen ve yerine getiren bireylerle gerçekleştirilebilir. Toplumla birlikte pekiştirilmeyen rejimler değişime mahkumdur. Kalıcı bir rejimin gerçekleşmesindeki en önemli rol eğitime düşmektedir. Özellikle, demokrasi zorba bir yönetim şekli olmadığı için demokrasini gereklerinin toplum hayatına yerleştirilmesi büyük öneme sahiptir. Eğitimle birlikte demokrasi daha

iyi kavranacak, topluma yerleşecek ve korunacaktır. Böylece demokrasi güvence altına alınacaktır. (Gözütok, 1995: 25)

Eğer toplumu oluşturan bireyler sadece kendilerinin refahını düşünüyor ve bu doğrultuda başkalarının haklarına tecavüz etmeyi doğru buluyorsa burada demokrasinin varlığından söz edilemez. Bu yanlış davranış eğitimle doğruyu bulabilir. Okulda verilen eğitimle kendi haklarını savunma ve başkalarının haklarına saygı gösterme davranışı öğretilir. Böylece küçük yaşlardan itibaren edinilen bu davranış birey için vazgeçilmez bir nitelik alır (Bilgen, 1994: 26, 27).

Demokrasi eğitimi ile ilgili olarak, yerli literatür ele alındığında, okul öğrenci meclislerinin öğrencilerin okuldaki karar alma süreçlerine katılımında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Gömleksiz vd., 2010: 140-141). Bunun yanında, vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili eğitim ve öğretim programları hazırlanırken, insan hakları ve vatandaşlık eğitimine daha fazla yer verilmesi gerektiği (Ünal, 2012: 122) buna ek olarak, öğrencilerin öğrenme stillerindeki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir (Şeker, 2013: 51, 61). Demokrasi ve insan hakları konusunda, ders içeriklerinin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmasının (Korkmaz ve Erden, 2013:220), sosyal faaliyetlerin artırılmasının dersin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı (Kondu ve Sakar, 2013: 59); Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi dersinin 4. Sınıfta verildiği, öğrencilerin soyut kavramları kavramasının bu dönemde zorluğundan dolayı ileriki dönemlerde verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Er vd., 2013: 193).

Yabancı literatüre bakıldığında, demokrasi ve insan hakları eğitimi konusunda siyasi ve bürokratik engellerin kaldırılması (Sifuna, 2000:236-237), söz konusu eğitimin medya ve iletişim organlarıyla yaygınlaştırılması (Kang, 2010: 324), eğitimin kalitesinin artırılması için dersi verenlerin ve ders ortamlarının kalitesinin artırılması gerektiği (Tibbitts, 2015: 7) önerisinde bulunulmuştur. Ayrıca demokrasi eğitimi ile demokratik bireylerin yetiştirilmesi toplumsal barışa katkı sağlamada en önemli yollardan biri olarak görülmektedir (Harber, 1997:8).

Sonuç olarak, demokrasi eğitimi, bireyin, kendi hayatını etkileyecek olan kararların alım sürecine katılmasında, insanların birbirlerinin temel hak ve özgürlüklerine saygı duymasında, demokratik bir toplumun oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak demokrasi eğitiminin tam anlamıyla verilebilmesi için yukarıda da belirtilen çeşitli sıkıntıların aşılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acemoglu, D., Johnson, S., Robinson, J. A., ve Yared, P. (2005). *From Education to Democracy?* (No. w11204). National Bureau of Economic Research.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş Ve Demokratik Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyükdüvenci, S. (1990). *Demokrasi, Eğitim ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, ss. 583-597.
- Büyükkaragöz, S. S., Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*. İstanbul. Beta Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. S., Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara. Türk Demokrasi Vakfı.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörüsü ve Demokratik Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), ss. 353-365.
- Cetinkaya, C., ve Kıncal, R. Y. (2015). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Demokrasi Eğitimi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*,3(1). ss. 1-22.
- Çelikkaya, T. (2013). Ortaokulda Doğrudan Kazandırılacak Değerlerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Kitabına Yansıma Düzeyleri. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN, ss. 1715-1731.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania. The Pennsylvania State University.
- Ekici, Ö. (2013). *Avusturya ve Türkiye'deki Ortaokullarda Demokrasi Eğitimi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması (Viyana-Diyarbakır Örneği)*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programı ile 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3). ss. 59-74.
- Er, H., Ünal, F., ve Özmen, C. (2013). 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin 4. Sınıfa Alınmasına İlişkin Görüşler Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Science*, 6 (8), ss. 179-196.
- Ertürk, S. (1969). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*. Ankara. Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara. Pegem Akademi.
- Fortunato, P., ve Panizza, U. (2011). *Democracy, Education and the Quality of Government* (No. 155). Institute of Public Policy and Public Choice-POLIS.
- Genç, S. Z., ve Güner, F. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'ne Yönelik Görüşleri (Çanakkale İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), ss. 747-766.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., ve Cüro, E. (2010). İlköğretimde Demokrasi Eğitimine Bir Örnek: Okul Öğrenci Meclisleri (Elazığ İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), ss. 123-146.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara. Ekin Matbaacılık.
- Harber, C. (1997). *School Effectiveness and Education for Democracy and Non-Violence*. UNESCO.
- Kang, S.W. (2010). Democracy and Human Rights Education in South Korea, *Comparative Education*, 38:3, ss. 315-325.
- Karasar, N. (1984). *Demokrasi Eğitimi. Bugünden Yarına Ortaöğretimimiz*. Ankara. TED Yayınları
- Kondu, Z., ve Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Niçin Verilir?. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3). ss. 49-60.
- Korkmaz, E., ve Erden, M. (2013). Demokratik Bir Eğitim Ortamında Eğitim Programının Özellikleri. *Nwsa: Education Sciences*, 8(2), ss. 209-224.
- Özsoy, S. (2004). Demokrasi Eğitimi'nin İmkansızlığı Üzerine, Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi. ss. 150-161.
- Öztekin, A. (2010). *Siyaset Bilimine Giriş*. Ankara. Siyasal Yayınevi.
- Sarıbay, A. Y. (1998). *Siyaset, Demokrasi ve Kimlik*. Bursa. Asa Kitabevi.
- Sartori, G. (1993). *Demokrasi Teorisine Geri Dönüş*. Çev. Karamustafaoğlu, T., Turhan, M. Ankara. Türk Demokrasi Vakfı.
- Sifuna, D. N. (2000). Education for Democracy and Human Rights in African Schools: The Kenyan Experience. *Africa Development*, 25(1), ss. 213-239.

Şeker, M. (2013). 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitaplarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013 (1), ss. 51-62.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara. Feryal Matbaası .

Tibbitts, F. (2015). *Curriculum Development and Review for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Prepared by Felisa Tibbitts for UNESCO, the Council of Europe, the OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights and the Organization of American States.

Topkaya, Y., ve Şimşek, U. (2015). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Üzerinde Eğitici Çizgi Romanların Etkisi. *Journal Of Computer And Education Research (Issn: 2148-2896)*, 3(6), ss. 152-167.

Toraman, Ç., ve Gözütok, F. D. (2014). Evaluation Of 8 Th Grade "Citizenship and Democracy Education" Curriculum. *Elementary Education Online*, 13(3), ss. 954-979.

Ünal, F. (2012). Ortaokul 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), ss. 110-127.

Yeşil, R. (2002). *Okulda ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara. Nobel Yayın.

TÜRKİYE-İRAN 6. ve 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Nadir BAŞTÜRK* - Seyit TAŞER**

Özet

Bu araştırmada, İran'daki 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları tanıtılacak ve bu programlar Türkiye'deki 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (Taslak) ile karşılaştırılacaktır. Her iki programın yapı ve içerik açısından karşılaştırılması sonucunda, ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılacaktır.

Bu çalışma, nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemiyle hazırlanacaktır. Doküman incelemesi metodu, araştırmanın amacına uygunluğu sebebiyle resim, film, belgesel gibi yapıtlar yanında, yayınlanmış kitap, dergi, çeşitli dokümanlar vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için de kullanılan bir yöntemdir. Durum araştırması özelliği de taşıyacak olan bu çalışmayla, var olan durumun tespiti amaçlanacak ve her iki ülkenin Sosyal Bilgiler Eğitim-Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

Türkiye'de, İran'daki Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu açıdan elde edilen sonuçların faydalı olacağı kanısındayız.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Eğitim-Öğretim Programı, Türkiye-İran

THE COMPARISON OF THE CURRICULUM OF 6 th AND 7 th GRADE CLASSES' SOCIAL STUDIES

Abstract

In this study, the applied curriculum of the 6th and 7th grade classes' social studies courses will be introduced and this programme will be compared and contrasted with the one draft in Turkey. The similarities and differences between these two programmes will be identified after the results are obtained by comparing structure and content of both of the programmes.

This study will be conducted with the document examination method, which is considered as one of the qualitative research methods. Document examination method is a method that is used for analysing some written documents including pictures, films, documentaries as well as published books, journals and various documents etc. With this study which also includes the general characteristics of a case study, it will be attempted to investigate the existing case and both of the country's Social Studies curriculum will be revealed comparatively.

The literature reviewed indicates that there is a few study in Turkey on the education system of Social Sciences courses in Iran. In this respect, this study will be a unique and valuable one.

Keywords: Social Studies Education, Education Programme, Turkey- Iran

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. Konya-Türkiye, nadirbasturk@gmail.com.

**Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. Konya-Türkiye, staser@konya.edu.tr.

Giriş

Türkiye-İran 6. ve 7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programların karşılaştırılmasında, karşılaştırmalı eğitim ilkeleri esas alınmıştır. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitimin amacı, toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptamak ve araştırmaktır (Lauwery, Varış ve Neff, 1979). Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürlerdeki ve farklı ülkelerdeki iki eğitim sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eder, benzer görünümlerdeki kavram ve olguları açıklar ve insanları toplumsallaştırma ile eğitime yollarına ilişkin yararlı genel önerilere ulaştırır (Demirel, 1994).

Eğitim sistemlerinin temelini teşkil eden Sosyal Bilgiler Dersi, ulus devletlerin ortaya çıkmaya başlamasından itibaren farklı isimler altında, lâkin aynı gayeyi güden bir ders olarak dünyada ve ülkemizde okutula gelen bir derstir. Dersin genel ve özel hedefleri her ne kadar ülkelerin sahip oldukları sosyal, kültürel ve eğitim politikalarına göre değişiklik göstermesine rağmen, bütün programların özünde “iyi bir yurttaş/ideal vatandaş” yetiştirme düşüncesi vardır. Bunu yaparken temel alınan felsefe, bir taraftan ait olduğu toplumun değer ve kültürünü benimseyip özümserken, diğer yanda da dünyada yaşanan teknolojik, bilimsel ve gelişmeleri takip etmeyi ve bu gelişmelerden faydalanmayı öngörmektedir. Bu nedenledir ki, post-modern çağda değişen sosyal, kültürel ve ekonomik konjonktürün toplumlar ve devletler üzerindeki etkisinden dolayı, ortak tarihsel, kültürel ve mekânsal geçmişi olan komşu iki ülke İran ve Türkiye, değişime ayak uydurabilmek için eğitim sistemlerinin iskeletini teşkil eden Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını revizyona tabi tutmuşlardır. Bu çalışmamızda 2013 İran’da yılında yenilenmiş ve Türkiye’de yenilenme aşamasında olan 6. ve 7. Sosyal Bilgiler Öğretim programlarının karşılaştırılması yapılacaktır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İran Milli Eğitim Bakanlıkları tarafından, 2013 yılında yürürlüğe giren ve uygulanan 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Türkiye Tâlim ve Terbiye Kurulu tarafından 1 Eylül 2015 yılında yayınlanan ve 15 gün süreyle askıda kalan taslak 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’yla yapı ve içerik açısından benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmayla, araştırmacıların ve eğitimcilerin görüşüne sunulan taslak programa da katkıda bulunması da temenni edilmektedir.

2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmamız, nitel araştırma yöntemlerinde bir olan doküman incelemesi yöntemiyle hazırlanmıştır. Doküman incelemesi, resim, film, belgesel gibi yapıtların yanında yayınlanmış kitap, dergi, çeşitli dokümanlar gibi bir takım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla, her iki ülkenin Milli Eğitim Bakanlıklarının hazırladıkları Sosyal Bilgiler Öğretim Programları karşılaştırılarak incelenmiştir.

3. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal Bilgiler eğitiminin nerede ve ne zaman başladığı kesin bilinmemekle birlikte, “insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen, hem de sosyal bilimler eğitimi almıştır.” görüşü kabul görmüştür. Zira insan sosyal bir varlıktır. Sosyal bir varlık olması hasebiyle de, kendini, toplumu ve kendisinin toplum içerisindeki yerini anlaması ve anlamlandırması sosyal bilimler vasıtasıyla olacağı aşikârdır. İnsan yaşamak için, hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Bu nedenledir ki: “sosyal ve fen bilimleri, insanlık tarihiyle eşitir” savı ileri sürülebilir (Sönmez, 1998). Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamı konu aldığı için, kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak, tarih ya da coğrafya gibi diğer bilim türlerini tanımlamaktan çok daha zordur. Çünkü Sosyal Bilgiler, disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır (Doğanay, 2003).

Erden’e (tarihsiz) göre ise Sosyal Bilgiler, “iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşam ile ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.” (s.8). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi öğrencinin, insan-toplum ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerini geliştirmesine olanak sağladığı gibi, bireyin kendisini, değerlerini ve düşüncelerini keşfedişinin ortamını hazırlayan bir ders de olabilmelidir (Kabapınar, 2012).

Özetle Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçeklikle kanıtlamaya dayalı, bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Toplumsal gerçeklik denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamda kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat ve mutlu yaşamasını kendini gizil güçleri geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içerisine girebilir. Bir bakıma tüm sosyal bilimlerin, felsefe diğer etkinliklerin kesiştiği yer olarak düşünebilir (Sönmez, 1998).

3.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi

Bugün Türkiye’de kaydedilen önemli gelişmelere rağmen, Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunların çoğunun temeli, çok eski yıllara dayanmaktadır (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2012). 1998’de düzenlemelerle sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2 Nisan 1998 tarihli 2487 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan ve Talim Terbiye Kurulu’nun Başkanlığı’nın 62 karar sayısı ile kabul edilen “İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” (<http://tebligler.meb.gov.tr/>; 531-568)2004-2005 öğretim yılı sonunda uygulamadan kaldırılmıştır. Bunun yerine yine, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 30.06.2005 tarih ve 188 sayılı kararları ile İlköğretim Sosyal Bilgiler (6. ve 7. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı yenilenmiş ve uygulamaya konmuştur (MEB,2005).

Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler, eğitim anlayışının ve uygulamalarının da değiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Dünyadaki hızlı gelişmeler bireyin geçmiş yıllara göre daha karmaşık problemlerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bunların çözümü için birden çok disiplinin bulgularından yararlanılması ve disiplinler arası anlayışın benimsenmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir ekonomik ve toplumsal kalkınma için temel becerileri ve yetkinlikleri geliştirmeyi öncelleyen ve hedefleyen Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Kararları (2012/104 sayılı karar) ile 10. Kalkınma Planı hedefleri ve dönüşüm programı (1.19. Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Programı) doğrultusunda öğretim programlarını güncelleme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen revizyon çalışmalarıyla yeni bir taslak Sosyal Bilgiler (4.5.6. ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı geliştirilmiş ve 31.08.2015 yılında akademisyenlerin ve eğitimcilerin görüşüne sunulmuştur. Çalışma gruplarınca hazırlanan taslak metin, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca incelenerek gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra 15 gün süre ile Başkanlığın web sayfasında yayımlanarak (askıya çıkarma) başta öğretmenler ve alan uzmanları olmak üzere kamuoyunun görüşüne sunulmuştur. Taslak öğretim programı üzerinde, hiçbir sınırlama olmaksızın, her bir vatandaşımız görüş bildirme, eleştiride bulunma ve öneri getirme hakkı getirilmiştir (MEB, Taslak, 2015).

Yeni taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; amaç, kapsam, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel öge üzerine inşa edilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan genel amaçlara, öğrenme alanları çerçevesinde ele alınan kazanımlarla ulaşılması benimsenmiştir. Bu bağlamda, kapsam iki boyutta organize edilmiştir; içerik boyutu ve bilişsel boyut. Kapsamın temelini oluşturan içerik, üç ana alandan oluşmuştur. Bunlar bilgi, beceri ve değerdir. Bu üç alan açısından kazanımlar toplamda yedi öğrenme alanı çerçevesinde organize edilmiştir. Öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar bilgi, beceri ve değerleri yansıtacak şekilde düzenlenmiş ve değer ifadesinin tutumu da yansıttığı kabul edilmiştir (MEB, Taslak, 2015).

3.2. İran’da Sosyal Bilgiler Eğitimi

İran İslâm Cumhuriyeti Anayasası’na göre devlet vatandaşlarına zorunlu ve ücretsiz ilkökul eğitimi sağlamakla yükümlüdür (İran İslâm Cumhuriyeti Anayasası, 1979). İran İslâm Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı’nun eğitime ilişkin hedefleri sekiz grupta toplanmaktadır. Bunlar: İnançsal Hedefler, Ahlaki Hedefler, Eğitsel-Bilimsel Hedefler, Sanatsal ve Kültürel Hedefler, Sosyal Hedefler, Siyasi Hedefler, Ekonomik Hedefler, Sağlık Hedefleri olarak sıralanmaktadır (Vezaret-i Amuzeş, 2012; Kendirci, 2006). İran İslâm Cumhuriyeti’nde üniversite aşamasına kadar olan eğitim süreci toplam 12 yıla yayılmaktadır. Bu sürenin 5 yılını ilkökul, 3 yılını ortaokul, 3 yılını lise ve son 1 yılını da üniversite öncesi hazırlık eğitimi oluşturmaktadır. Eğitim yılı toplam 200 gündür. Eğitim yılı her yıl 23 Eylülde başlayıp 21 Haziranda sona ermektedir. İlkokul birinci ve ikinci sınıflarda haftanın dört günü, diğerlerinde haftanın 5 günü eğitim yapılmaktadır (Kendirci, 2006).

Eski Sosyal Bilgiler Öğretim programında yoğun olarak toplumun iç ve dış dinamikleri vurgu yapılarak ulusa, İran ülkesine, devrime İslâm'a ve Şiilik Mezhebine karşı var olan veya var olabilecek iç ve dış tehditler üzerinde durulmaktaydı (Demir, 2011). 2013-2014 eğitim öğretim yılında 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim Programı güncellenmiştir. Yeni öğretim programında eski programda ağırlıklı olan dinsel mitlerin yerini, üzerinde yaşanan toprak parçasının/vatanın (Evren ve Mekân) ve bu toprak parçası üzerinde yaşayan toplumun tanınması (Toplumsal Düzen), ait olunan tarihsel, kültürel değer ve olguların tanınması (Kültür ve Kimlik), yaşanan çağın şart ve koşullarını anlama ve anlamlandırma (Zaman, Süreklilik ve Değişim) konularına ağırlık verildiği görülmektedir.

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Türkiye-İran 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Konu ve Ders Saati Dağılımları

Tablo 1. Türkiye-İran 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Konu Dağılımları ve Ders Saati Yüzdeler Oranları

İran 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Konuları	Ders Saati %	Türkiye 6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Konuları	Ders Saati %
Toplumsal Düzen	20	Birey ve Toplum	11,11
Evren ve Mekân	30	İnsan ve Mekân	16,67
Zaman, Değişim ve İlerleme	15	Bilim, Teknoloji ve Toplum	11,11
Kültür ve Kimlik	15	Kültürel Miras	27,78
Ekonomik Faaliyetlerin Kaynağı	20	Ekonomi ve Sürdürülebilirlik	13,89
		Küresel Bağlantılar	11,11
		Etkin vatandaşlık	8,33
Toplam	100	Toplam	100
İran 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Konuları	Ders Saati %	Türkiye 7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Konuları	Ders Saati %
Toplumsal Düzen	20	Birey ve Toplum	8,33
Evren ve Mekân	30	İnsan ve Mekân	22,22
Zaman, Değişim ve İlerleme	15	Bilim, Teknoloji ve Toplum	8,33
Kültür ve Kimlik	20	Kültürel Miras	27,78
Ekonomik Faaliyetlerin Kaynağı	15	Ekonomi ve Sürdürülebilirlik	8,33
		Küresel Bağlantılar	11,11
		Etkin vatandaşlık	13,89
Toplam	100	Toplam	100

Kaynak: (MEB, Taslak, 2015; Vezaret-i Amuzeş, 2013).

Yukarıda görüleceği üzere 6. ve 7. Sosyal Bilgiler Dersi konuları, Türkiye'de 7 (yedi) konu/ünite başlığı altında toplanırken, İran'da 5 (beş) konu/ünite altında toplanmıştır. Türkiye'de "Küresel Bağlantılar ve Etkin Vatandaşlık" konuları olduğu görülmektedir. Ayrıca Program içerikleri bahsinde anlatılacağı üzere, İran'da 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programlarında vatandaşlık/yurttaşlık kelimelerine az rastlanılması dikkat çekici bir husustur.

Ders dağılım oranlarına bakıldığında, Türkiye'de 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında "Kültürel Miras" ünitesinin en yüksek (%27,78) oranlı olduğu, "Etkin Vatandaşlık" ünitesinin ise en düşük (% 8,33) oranda olduğu görülmektedir. Yine, Türkiye'de 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında "Kültürel Miras" ünitesinin en yüksek (27,78) oranda olduğu, en düşük oranların ise (% 8,33), "Birey ve Toplum" ve "Ekonomi ve Sürdürülebilirlik" olduğu görülmektedir.

İran'ın 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ders dağılım oranlarına bakıldığında ise, en yüksek oranın (%30) "Evren ve Mekân", en düşük oranların ise (%15) "Zaman, Değişim ve İlerleme" ve "Kültür ve Kimlik" konuları olduğu görülmektedir. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda

ders dağılım oranlarına bakıldığında ise, en yüksek oranın (%30) “Evren ve Mekân”, en düşük oranların ise (% 15), “Zaman, Değişim ve İlerleme” ve “Ekonomik Faaliyetlerin Kaynağı” olduğu görülmektedir.

4.2. Türkiye- İran 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçerik Karşılaştırması

Tablo 2: Türkiye- İran 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçerik Karşılaştırması

İRAN 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI	TÜRKİYE 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI
<p>Ünite 1: Toplumsal Düzen Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Öğrenci toplumda karşılaştığı zorunlu durumlarda çeşitli faaliyetleri yerine getirmek için karar verme, araştırma aşamalarını uygular ve elde ettiği sonuçlar bağlamında cevap verir.</p> <p>-Öğrenci kendine günlük çalışma programı yapar ve hobilerini gerçekleştirmek için programda kendine zaman ayırır.</p> <p>-Öğrenci dinî ve rasyonel ilkeleri mantık çerçevesinde değerlendirir ve doğrulara ulaşmaya çalışır. Yasalara uygun olmayan olay ve durumları değerlendirir ve cevap verir.</p>	<p>Ünite 1: Birey ve Toplum Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Bireyin gelişiminde ve toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal, kültürel ve tarihî bağların önemini fark eder.</p> <p>-Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyetlere, sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı önyargılarını sorgular.</p> <p>- Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekler.</p> <p>Ünite 2: Etkin Vatandaşlık Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Bir vatandaş olarak haklarının yasalarla güvence altına alındığını ve sorumluluklarının çerçevesinin yasalarla belirlendiğini kavrar. Anayasa ve yasa kavramları açıklanarak bireyin hak ve sorumlulukları anayasa ve yasalar çerçevesinde ele alınacaktır.</p> <p>-Türkiye Cumhuriyeti Devletinde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi kavrar. Kuvvetler ayrılığı ilkesi ile yasama, yürütme ve yargı gücünün her birinin kendine has yetki ve sorumluluklarının olduğu üzerinde durulacaktır.</p> <p>-Yönetimin karar alma süreçlerini etkileyen unsurları sorgular. Siyasî partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler kapsamında konu işlenecektir.</p> <p>-Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini örnek olaylardan yola çıkarak savunur</p>
<p>Ünite 2: Evren ve Mekân Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Öğrenci tarımsal faaliyetlerde insan ve doğa etkisini, coğrafi dağılımları, İran'daki tarımsal ürün çeşitleri ve insan çevre ilişkisini açıklar.</p> <p>-Öğrenci İran'ın coğrafi konumunu ve İran'ı çevreleyen denizleri belirtir. İnsan ve deniz ilişkisini çeşitli açılardan açıklar ve Allah'ın bir nimeti olan denizleri koruma gerekliliğini açıklar.</p> <p>-Öğrenciler ülke sınırlarının çeşitli özelliklerini ve sınırları koruma zorunluğunu açıklar. İran'ın</p>	<p>Ünite 3: İnsan ve Mekân Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Türkiye'nin konum özelliklerinin ülkeye kattığı değeri önemser. Jeopolitik, iklim, ulaşım gibi Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumuna yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır.</p> <p>-Türkiye'nin temel fizikî coğrafya özelliklerini harita üzerinde gösterir. Türkiye'nin denizleri, başlıca nehir, dağ, plato ve ovaları ele alınacaktır.</p> <p>-Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini harita üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus ve ekonomisi ele alınacaktır.</p> <p>-Türkiye'de görülen iklim tiplerinin genel özelliklerini analiz eder.</p> <p>-Coğrafi özellikler göz önüne alınarak</p>

<p>komşu ülkelerle yaptığı ihracat ve ithalatı ülkeler bazında karşılaştırır.</p>	<p>Türkiye'deki yerleşim tiplerinin farklılığına kanıtlar gösterir. -Türkiye'de görülen doğal afetler ve çevre sorunlarının neden ve sonuçlarını değerlendirir.</p>
<p>Ünite 3: Zaman, Evrim ve İlerleme Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Öğrenciler sömürge çeşitlerini ve sömürgecilerin İran üzerine etkisini araştırır ve bunlara karşı dikkatli olur. İran halkının emperyalist saldırıları ve İran halkının bunlarla mücadelesini inceler.</p> <p>-Öğrenciler İran tarihinde ve ülkenin tamamında vatan için yapılan kutsal ve destansı savaşlarda şehit ve kurban verilen bütün kahramanları anar ve açıklar.</p> <p>-Öğrenciler bu çağda değişim, evrim ve sürekliliğin getirdiği sosyal ve kültürel sonuçları bilir ve açıklar.</p>	<p>Ünite 6: Küresel Bağlantılar Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Türkiye'nin konumuna dayalı olarak üstlendiği çeşitli rolleri analiz eder. Türkiye'nin coğrafi konumu kültürel, siyasi ve ekonomik yönlerden değerlendirilecektir. -Türkiye'nin ekonomik faaliyetlerinin uluslararası bağlarını sorgular. Kaynaklar, ihtiyaçlar ve üretim açısından değerlendirilecektir. -Türkiye'nin çeşitli ülkelerle olan sosyal ve kültürel etkileşimini sorgular. Türk kültürü ile seçilen iki farklı ülkenin kültürü incelenecektir. -Küresel ölçekte popüler kültürün kültürel davranış kalıplarımıza etkisini analiz eder.</p> <p>Ünite 7: Bilim, Teknoloji ve Toplum Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Bilimsel verilere ve kanıtlara ve dayalı bilgi ile kişisel görüş, yorum ve yargıları ayırt eder. -Bilimsel bilginin üretilmesinde izlenen aşamaları açıklar. Bilimsel bilginin belirli aşamaları içeren sistematik gözlem, deney vb. yöntemlerle üretildiği ele alınacaktır. - Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirleri ileri sürer. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak uygulamalara yer verilecektir. -Telif ve patent hakları saklı olan ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur. -Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi açıklar.</p>
<p>Ünite 4: Kültür ve Kimlik Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Öğrenciler Safevi döneminden kalan belge ve eserleri araştırarak bu dönemden kalan kültür ve sanat eserlerini açıklar. Bu eserlerin sergilenmesi ve korunması konusunda yapılması gerekliliği vurgular.</p> <p>-Öğrenciler İslâm devri eserlerini öğrenir ve İslâm devri ilim ve sanatını açıklar. Ait olduğu ülkeyle gurur ve iftihar duyar.</p> <p>-Öğrenciler gerekli olan ahlak ve edep kurallarına uyar. Çeşitli sorunlarla ilgili dini öğretilerdeki ayrışmayı tahlil eder ve yaşamında bu öğretilerle ilgili eğilimlere nasıl riayet edeceğini açıklar.</p>	<p>Ünite 5: Kültürel Miras Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-İlk Çağ uygarlıklarının bıraktıkları izleri ve insanlık tarihine katkılarını açıklar. Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları ele alınacaktır. Konunun işlenişinde Anadolu Medeniyetleri Müzesine sanal ziyaret vb. etkinlikler önerilir. -Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur. Destan, yazıt ve diğer kaynaklardan yararlanılacaktır. -İslâmiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri analiz eder. -Türklerin İslâmiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri sorgular.</p>

	<p>-Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini analiz eder. Malazgirt Savaşı ve ilk Türk beyliklerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkıları işlenecektir.</p> <p>-Türkiye Selçukluları döneminde siyasi ve kültürel faaliyetlerin Anadolu'nun Türkleşme ve İslamlaşma sürecine katkılarını tartışır. Haçlı seferleri ve Miryokefalon Savaşı işlenecektir.</p> <p>- Tarihî ticaret yollarının toplumlararası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolün</p>
<p>Ünite 5: Ekonomik Faaliyetlerin Kaynağı Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Öğrenciler bazı meslek gruplarını, iş türlerini ve onları ekonomik faaliyet alanlarını tanırlar ve açıklar.</p> <p>-Öğrenciler üretilen ürünlerin nelerde kullanabileceğini bilir ve satın alıp kullanacağı ürünlerin nerede ve ne şekilde kullanılması gerektiğini açıklar.</p> <p>-Öğrenciler enerji kaynaklarının türlerini tanırlar ve bildikleriyle kıyaslar ve kendi ülke haritası üzerinde enerji kaynaklarının coğrafi dağılımından bahseder. Enerji kaynaklarının korunması gerekliliğini ve enerjilerin kaynakların tasarruf etme yöntemlerini açıklar ve enerji kaynaklarının aşırı kullanılmasına karşı hassasiyetini ortaya koyar.</p>	<p>Ünite 4: Ekonomi ve Sürdürülebilirlik Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Ekonomik motivasyonun insan davranışlarını nasıl etkilediğine dair çıkarımda bulunur. Para kazanma güdüsünün insanların sosyal yaşantısına etkisi ele alınacaktır. Bunun için daha çok çalışması ve haksızlık yapmaması gerektiği vurgulanacaktır.</p> <p>-İhracat ve ithalatın Türkiye ekonomisindeki yerini araştırır. Türkiye'nin ithalat ve ihracat ürünleri ile bunların ülke ekonomisine etkileri ele alınacaktır.</p> <p>-Türkiye ekonomisinin sektörel yapısını grafiklerle gösterir. Tarım, sanayi ve hizmet sektörleri ele alınacaktır.</p> <p>-Finansal araçların gündelik yaşam üzerindeki etkilerini sorgular. Kredi kartları, sigorta, banka kredisi, birikim, yatırım araçları hakkında bilgi verilecektir.</p> <p>-Türkiye için sürdürülebilir kalkınma önerileri sunar. Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulacaktır.</p>

Kaynak: (MEB, Taslak, 2015; Vezaret-i Amuşeş, 2013).

Her iki programda sosyal, kültürel ve ekonomik sürdürülebilirlik konusunda önemli bir vurgunun yapıldığı aşikârdır. Özellikle İran'ın ekonomisi petrol ve ürünlerine dayandığı için var olan kaynakların korunması ve devamlılığının (sürdürülebilirliği) sağlanması hususundaki hassasiyet dikkat çekmektedir. Türkiye'de ise ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliğine vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir.

Yine, İran 6. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında "Zaman, Evrim ve İlerleme" ünitesinin (Ünite 3) hedef ve davranışlarda "öğrenciler sömürge çeşitlerini ve sömürgecilerin İran üzerine etkisini araştırır ve bunlara karşı dikkatli olur. İran halkı emperyalist saldırıları ve İran halkının bunlarla olan mücadelesini inceler." olması dikkat çeken bir unsurdur.

Diğer dikkat çeken husus, konu başlıkları paralellik göstermesine rağmen İran Sosyal Bilgiler Öğretim Programında "Vatandaşlık" bahsinin çok az veya neredeyse hiç olmamasıdır. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise "Etkin Vatandaşlık" konu/ünite başlığı altında 'Vatandaşlık Bilinci'nin oluşturulması noktasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

4.3. Türkiye- İran 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçerik Karşılaştırması

Tablo 3: Türkiye- İran 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçerik Karşılaştırması

İRAN 7. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	TÜRKİYE 7. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
<p>Ünite 1: Toplumsal Düzen Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Hayatımızdaki sosyal kurumları açıklar (Hilalî Ahmer ve sosyal sigorta kurumları).</p> <p>-Kişinin doğuştan kazandığı hak ve sorumlulukları açıklar.</p> <p>-Toplumsal kanun ve kurulları açıklar. -Birlikte yaşama gücü ve kanunlara saygı duyar.</p>	<p>Ünite 1: Birey ve Toplum Hedef ve Davranışlar:</p> <p>- İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular. -Kişisel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır. -Kitle iletişim araçlarının sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır. Medya okuryazarlığı becerisi üzerinde durulacaktır. -İletişim araçlarının kullanımında bireysel ve toplumsal hak ve sorumlulukları dikkate alır.</p> <p>Ünite 2: Etkin Vatandaşlık Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Demokrasiyi ve gelişim evrelerini açıklar. Tarihimizdeki demokratik değerler ve uygulamalar örnekler üzerinden ele alınacaktır. -Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş döneminde demokrasinin gelişmesine katkıda bulunan olayları açıklar. -Farklı yönetim biçimlerini demokrasinin temel ilkeleri açısından karşılaştırır. -Bir yaşam biçimi olarak demokratik tutumu benimser.</p>
<p>Ünite 2: Evren ve Mekân Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-İran coğrafyasının tanır. -İran'daki tabiat alanların ve unsurlarının korunması konusundaki hususları açıklar (su ve hayvan hayatı, bitki türleri, İran'ın iklimi, yaşam alanları ve eko sistemi koruma, trafik yoğunluğu ve hava kirliliğini önleme). -İran'daki toplum dağılımını ve çeşitliliğini etkileyen faktörleri açıklar. -İran'ın tarihi, kültürel ve doğal turistik alanları açıklar. -İran'ın doğal kaynaklarını açıklar.</p>	<p>Ünite 2: İnsan ve Mekân Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Haritayı oluşturan temel unsurları kavrar. Ölçek, lejant, harita başlığı, kuzey yönü ve koordinat sistemi açıklanacaktır. -Coğrafi koordinat sistemini kullanarak ülkeleri konum özellikleri açısından sınıflandırır. - Dünyanın gelişmişlik düzeyleri farklı bölgelerini coğrafi açıdan karşılaştırır. - Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak o ortamların iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. -Küresel iklim değişikliklerinin neden olduğu doğal afetler ve çevre sorunlarını örnekler üzerinden değerlendirir. - Dünyadaki doğal kaynakların bilinçli kullanılmasının gerekliliğini savunur.</p>
<p>Ünite 3: Zaman, Evrim ve Değişim Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-İran coğrafyasını ve İran'ın geçmiş dönemleri araştırır, tarihteki olay ve durumları açıklar.</p> <p>-Eski İran'daki büyük imparatorlukları öğrenir.</p> <p>-Tarihi süreç içerisinde İran'daki ekonomik,</p>	<p>Ünite 7: Bilim, Teknoloji ve Değişim Hedef ve davranışlar:</p> <p>-Bilginin saklanması, aktarılması ve yaygınlaştırılmasında değişim ve sürekliliğin farkına varır. -Türk ve İslâm devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır. -sorgulama ve akıl yürütmenin bilimsel gelişmelere katkısını savunur.</p>

<p>sosyal ve siyasi kurumları açıklar.</p> <p>-İran tarihinin kültür ve medeniyet unsur öğelerini açıklar (Gelenek ve görenekler, mimari, hat, dil ve sanat).</p>	<p>Ünite 6: Küresel Bağlantılar Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kurumlara örnekler verir.</p> <p>-Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kurumları tanır.</p> <p>-Küresel sorunların çözümüne yönelik işbirliğinin gerekliliğini fark eder.</p>
<p>Ünite 4: Kültür ve Kimlik Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Kültür mirası ve kültür mirasını koruma gerekliliğini öğrenir.</p> <p>-Ekonomik faaliyetlerde ve toplumsal ilişkilerde din ve ahlâk eğitimi önemini vurgular.</p> <p>-Kutsal mekânların korunması ve müdafaası gerekliliğini öğrenir.</p>	<p>Ünite 5: Kültürel Miras Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Tarihsel olay ve yorumlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasî güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.</p> <p>-Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.</p> <p>-Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemini kanıtlarla açıklar.</p> <p>-Avrupa'daki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri analiz eder.</p> <p>-Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.</p> <p>-Kültürel mirasın korunarak gelecek nesillere aktarılması gerektiğini savunur.</p>
<p>Ünite 5: Ekonomik Faaliyetler ve Kaynağı Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-İran'daki toprakların, suların, bitkilerin, hayvanların korunması gerekliliği açıklar.</p> <p>-Ürünlerin üretilmesi, dağıtılması, tüketilmesi ve ekonomik faaliyet grupları/alanları açıklar.</p> <p>-Kaynakların gereksiz tüketimi ve tasarruf alanlarını açıklar.</p>	<p>Ünite 4: Ekonomi ve Sürdürülebilirlik Hedef ve Davranışlar:</p> <p>-Tüketici davranışlarını etkileyen unsurlara örnekler verir.</p> <p>-Küresel rekabette nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisi açısından önemini fark eder.</p> <p>-İlgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek tercihlerine yönelik planlama yapar.</p> <p>-Tüketim alışkanlıklarının küresel ölçekteki etkilerini tartışır.</p>

Kaynak: (MEB, Taslak, 2015; Vezaret-i Amuzeş, 2013).

5. Sonuç ve Öneriler

Türkiye ve İran 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını değerlendirdiğimizde;

Her iki programın şekil ve konu/ünite bakımından birbirlerine benzemelerine rağmen, içerik bakımından ait oldukları sosyal, kültürel ve tarihsel farklılıklardan dolayı birbirlerinden çok farklı olduğu görülmektedir. İran Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında 5 konu/ünite alanı (Toplumsal Düzen, Evren ve Mekân, Zaman, Süreklilik ve İlerleme, Kültür ve Kimlik ve Ekonomik Faaliyetlerin Kaynağı), Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında 7 konu/ünite alanı (Birey ve Toplum, İnsan ve Mekân, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Kültürel Miras, Ekonomi ve Sürdürülebilirlik, Küresel Bağlantılar, Etkin vatandaşlık) mevcuttur.

Yeni taslak Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programının kapsamı iki boyutta organize edilmiştir; içerik boyutu ve bilişsel boyut. Kapsamın temelini oluşturan içerik, üç ana alandan oluşmuştur. Bunlar bilgi, beceri ve değerdir. Bu üç alan açısından kazanımlar toplamda yedi öğrenme alanı çerçevesinde organize edilmiştir. İran Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, Beceriler "Araştırma Becerileri" Değerler ise "Ahlak ve Değerlerimiz" başlığı altında toplanmıştır. Beceriler; anket, araştırma, bağlantı kurma, ortak veya şahsi görüş ve açıklama/yorum yapma şeklinde yer almıştır. Değerler ise; sorumluluklarımız, vatan sevgisi, adalet duygusu, zulüm ve hak talebi, hak arama ve sorumluluk bilinci olarak belirtilmiştir.

Her iki ülkenin Sosyal Bilgiler öğretim programının içerik düzenlemesinde sarmal yaklaşım esas alınmıştır. Bu düzenlemede ilk yıllarda ele alınan konular ilerleyen yıllarda kapsamı genişletilerek tekrar edilmektedir. Böylece süreklilik sağlanması amaçlanmıştır. Bütün sınıflarda konu/ünite başlıkları aynı kalmakta ve sadece içerikte değişiklik yapılmıştır. Buradaki amaç, elde edilen bilgi ve birikimlerin birbiri üzerine inşa edilmesi esası olduğu görülmektedir.

Son olarak, incelediğimiz İran 6. ve 7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programları uygulanırken, Türkiye 6. ve 7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programları taslak olduğu için uygulanmamıştır. Bugün Türkiye’de uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programları içerik ve eğitsel özellikler açısından taslak programın ve dünyadaki diğer Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının çok gerisinde kalmış olduğu aşikârdır. Bu açıdan taslak olarak geliştirilen programın eksiklikleri giderilmesi ve ivedilikle uygulanmaya konması elzemdir.

KAYNAKÇA

- Demirel, Ö. (1994). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: USEM.
- Demir, S. B. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. Cemil Öztürk (Ed.), *İran İslâm Cumhuriyeti içinde* (s. 199-201). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Cemil Öztürk, Dursun Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s. 16-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kendirci, A. (2006). *İran İlkokul Ders Kitaplarında Din ve Yurttaşlık*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İstanbul.
- Lauwery, J.A., Varış, F., ve Neff, K., (1971). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi (4.5.6. ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı*, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>, 10.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi (4.5.6. ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı (Taslak)*. Türkiye. http://www.memurlar.net/common/news/documents/534274/31021236_sosyalbilgiler_taslak.pdf. 10.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- İran İslâm Cumhuriyeti Anayasası (1979). Tahran: Kültür Bakanlığı.
- Öztürk, C., Keskin, S. C., Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı.
- <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998-10.04.2016> tarihinde erişilmiştir.
- Vezeret-i Amuzeş (Eğitim Bakanlığı) (2013). *Bername-i Paye Şeşom Bername-i Dersi Talimat-i İctimai (6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı)*, İran. http://socialstudies.dept.talif.sch.ir/?page_id=22&menu_id=1&menu_item_id=39. 10.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Vezeret-i Amuzeş (Eğitim Bakanlığı) (2013). *Bername-i Paye Heftom Bername-i Dersi Talimat-i İctimai (7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı)* İran. http://socialstudies-dept.talif.sch.ir/index.php?page_id=45&menu_id=1&menu_item_id=55. 10.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Vezeret-i Amuzeş (Eğitim Bakanlığı) (2012). *Bername-i Amuzeş-i Milli Cumhuri İslâmî İran*. <http://www.medu.ir/portal/home.php?ocode=100010876&block=regulations&ctg=1>. 10.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

XIX. YÜZYIL SONU XX. YÜZYIL BAŞLARINDA SOSYAL BİLİMLER ALANINDA DÜZENLENEN TOPLANTILAR

Seyit TAŞER¹ - Nadir BAŞTÜRK²

Özet

Osmanlı Devleti'nin son döneminde, çeşitli tarihlerde ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılardan bazıları İstanbul'da, bir kısmı ise, Avrupa'nın çeşitli merkezlerinde gerçekleşmiştir.

Sosyal bilimin temelinde insan ve toplum yer alır. Bu konuları temel alan ve belirtilen dönemde düzenlenen toplantılardan biri "İlm-i Mebhasü'l Beşer" Kongresi'dir. Sosyal bilim alanı dâhilinde çok sayıda disiplin vardır. Bu alanlardan biri de coğrafyadır. Örneğin, 1908 senesinde Temmuz ayında Cenevre'de "Umumi Coğrafya" kongresi düzenlenmiştir. Kongrelerle ilgili program kitapçıları da arşiv kayıtlarında bulunmaktadır. Osmanlı Devleti, çok farklı alanlarda düzenlenen bu kongrelerden bazılarında temsilci göndermiş, bazılarında katılamamıştır. Kongrelerin yapıldığı yerlere Prag, Cenevre, Paris örnek verilebilir. Konular ise, tarih, ticaret, sanayi, kütüphaneciler, eski eserler vb. şeklindedir. Bu çalışmada, Sosyal bilimler alanında tarihte yapılan kongre veya konferanslar hakkında bilgi verilecek ve bilime katkıları değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kongre, Sosyal Bilim, Eğitim, Tarih

SCIENTIFIC MEETINGS ABOUT SOCIAL SCIENCE ARRANGED AT THE END OF XIX. CENTURY AND IN THE BEGINING OF XX. CENTURY

Abstract

In the last periods of the Ottoman Empire national and international scientific meetings were held. Some of them were arranged in İstanbul. Some scientific congresses were held in some European countries on international level.

Foundation subject of social science is human and society. So, we could give this example about scientific meeting that: "Congre of Science on Human"
Some international congresses were held in some of the capitals of European countries. Different issues were handled in these congresses. The most prominent one was the geography congress. For example "Common Geography" congress was held in Geneva on July in 1908. There is also a schedule booklet about the congresses. The Ottoman Empire sent representatives to these congresses on different topics. He also didn't sent any representatives which arranged on different dates. Prag, Geneva, Paris can be listed as the cities in which congresses were held. And the topics were on history, trade, industry, librarians, antiques etc. In this study, provide information about congresses and conferences held in the history of social sciences and scientific contributions will be evaluated.

Key Words: Congress, Social Scientific, History, Education

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. Konya-Türkiye, staser@konya.edu.tr.

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. Konya-Türkiye, nadirbasturk@gmail.com.

Giriş

Osmanlı Devleti klasik dönemde bilimsel çalışmalarını gerek sosyal gerekse fen bilimlerinde sürdürmüştür. XVIII. yüzyılda başlayan ıslahat hamleleri ile de batının bazı kurumları ve teknolojik gelişmeleri takip edilmiştir. Yapılan çalışmalar sonrasında farklı alanlarda yeni sistemler geliştirilmiştir. Buralara vasıflı, kabiliyetli elemanlar yetişmesi gerekmiştir. Bunun için de, yeni kurumlar ve cemiyetler tesis edilmiştir. Cemiyetler ilme, eğitim ve öğretime destek sağlamayı amaçlamışlardır. XIX. yüzyılda bu konuya ağırlık verilmiştir.

İlmi cemiyetlerden biri olan ve 1851 tarihinde kurulan Encümen-i Daniş ilmi ve mesleki cemiyetlerin başlangıcı olarak kabul edilir. Cemiyetin ilme katkıları önem taşır, başlıca görevi dünyaca tanınan faydalı eserlerin Türkçeye çevrilmesidir (Küçükler, 2012 ;138,145). Encümenin eğitim, kültür ve düşünce hayatına katkıları da bilinmektedir. Hatta kurumun üstlendiği misyonun cumhuriyet döneminde tesis edilen Türk Tarih Kurumu ile devam ettirildiği düşünülür (Arslan, 2009, 435) Fakat cemiyetin ilmi kongre veya konferanslar düzenlemesi şeklinde bir görev tanımıyla karşılaşılmaz. Diğer taraftan bu durum tüm cemiyetler için geçerli değildir.

Tanzimat ve Meşrutiyet döneminde farklı ilmi cemiyetler kurulmaya devam eder. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye 1861'de; Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye 1864'te, Yeni Muhit-ül Maarif Cemiyeti 1910'da kurulur (Doğan, 1993; 132) Bu cemiyetlerin faaliyetleri ilmi sahadadır ve kongre-konferans gibi çalışmalar da bu kapsamda yapılacaktır.

Bunlardan Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'nin kuruluş gayesi, her türlü ilim ve fenne dair eser telif ve tercümesi ile halka yönelik dersler vermektir. Bu kapsamda öğrencilere ve ilgililere Avrupa dilleri ile çeşitli bilimlere ilişkin ücretsiz dersler vermeye başlandı. Dersler konferans şeklinde gerçekleşmekte ve ilgi yoğun olmaktadır. Hekimbaşı Salih Efendi, Tarih-i Tabii üzerine, Ahmed Vefik Paşa Hikmet-i Tarih, Cenanzade Kadri Bey Avrupa Tarihi konusunda dersler veya konferanslar icra ediyordu. Cemiyetin kuruluşunda ismi geçen Münif Paşa da "Eski Türk Harflerinin Islahı" başlıklı bir konferans tertip etmişti. Sergi de düzenleyen cemiyet, coğrafya, anatomi ve mekanikle ilgili resim, harita ve model koleksiyonu sunmuştu. (Gümüşsoy, 2007; 176-178). Hatta bu cemiyetin destek verdiği Osmanlı Devleti'nin ilk darülfünununda da ilk dersin konferans şeklinde Derviş Paşa tarafından gerçekleştirildiği bilinir (Taşer, 2010;24)

Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye ise, 1864'te yoksul Müslüman çocukların eğitim ve öğretimine yardımcı olmak amacıyla kuruldu. Cemiyet bir çırak okulu açtı. Buradaki dersleri fahri olarak cemiyet üyeleri vermekteydi. Bu mektepler aynı zamanda ilk halk mektebi olarak görülmüştü. Çeşitli konularda atmışa yakın kitap basan cemiyet ilme hizmet etmiştir (Ayhan, Maviş, 1994) Dolayısıyla, halka açık dersler, halk mektepleri, derslere herkesin katılabilmesi, ilmi cemiyetlerin kurulması, ilmi organizasyonlar gerçekleştirilmesi gibi faaliyetlerin bir devamı olarak kongre ve konferans gibi bilimsel toplantılara da başlanacaktı.

Osmanlı Devleti'nin son döneminde, çeşitli tarihlerde ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel toplantılardan bazıları sosyal bilimler alanındadır. Sosyal bilimin temelinde insan ve toplum yer alır. İnsanı veya toplumu temel alan Sosyoloji, Tarih ve Coğrafya konularında düzenlenen kongre ve konferanslardan arşiv belgelerine yansıdığı kadarıyla değinilecektir.

Problem Durumu

XX. yüzyılda sosyal bilimler eğitiminin lisans ve yüksek lisans düzeyinde verilmesi ardından ortaöğretimde özel olarak sosyal bilimler lisesinin açılması ve bunun yanısıra gerçekleştirilen kongre veya konferanslar sosyal bilimler alanına katkı sağlamıştır. Tarihsel süreçte yapılan bilimsel toplantıların ayrıntılı olarak incelenmemiş olması, bu kısımda bir eksikliğin olduğuna dair kanaat oluşturmıştır. Diğer taraftan düzenlenmiş olan bilimsel faaliyetlerin amaç ve içerikleri de merak uyandırmıştır. Uluslararası alanda düzenlenen faaliyetlere katılan temsilcilerin gözlemleri de önem taşımakla birlikte, bunlar hakkındaki çalışmalar yetersiz kalmıştır. Zira gözlemciler elde ettikleri birikimi, ülkenin eğitim politikalarının belirlenmesinde kullanmışlar, sosyal bilimler alanında yapılan

düzenlemelerde bu gözlemler ve birikimler değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların tarihsel olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Eğitimle ilgili olarak tarihten günümüze gerçekleştirilen düzenlemeler ile eğitimin farklı alt başlıkları hakkında çok sayıda bilimsel araştırmalar ortaya çıkmıştır. Fakat kongre veya konferansların nasıl ve ne zaman başladığı, içerikleri, bilime katkıları gibi mevzuları değerlendirmek gerekmiştir. Burada bir farkındalık oluşturmak adına düzenlenen kongre ve konferanslara genel bir bakış açısıyla yaklaşılmıştır. Birçoğu ilk defa olarak düzenlenen bu tür bilimsel faaliyetleri ayrı ayrı incelemek mümkündür.

BULGULAR

Düzenlenen konferans veya kongrelerin bir kısmı mesleki eğitimle ilgili idi. Mesela veterinerlik ve ziraat alanlarında gerçekleştirilen konferanslar, yalnız bu alanda eğitim görenlerle de sınırlı tutulmuyordu. (BOA, MF:MKT, 54-1174).

Sosyal bilim disiplinlerinde 20. yüzyıl başlarından itibaren uzmanlaşma ve alt bilim dallarına ayrılma süreci başlamış olmasına rağmen, kişinin çok boyutlu gelişimi önemsenmişti. Bu bağlamda mesleki eğitimle ilgili konular üzerinde de durulmuştu.

Zamanın öğretmen yetiştiren kurumlarında bu türden konferanslar tertip edilmekteydi. Hatta bu konferansların rüşdiye ve idadileri de kapsamı düşünülüyordu. (BOA, MF:MKT, 54-1174).

Mesleki eğitimin yanısıra mesleki gelişim konusunda da konferanslar düzenleniyordu. Darülmualiminde eğitim öğretim heyeti, mesleki gelişim konusunda 1916 senesinde konferanslar tertip etmişti. (MF.MKT 1194-53).

İlmi mevzularla ilgili konular uygun mekanlarda ele alınıyordu. 1914 senesinde Doktor Rıza Tevfik ve Filibeli Ahmed Hilmi Beyler Şehzadebaşı'ndaki tiyatrodaki ilmi mevzular üzerine konferanslar vermiştir. Ayrıca müsamereler düzenlenmiştir(DH.SYS, 53-35).

Düzenlenen bazı konferanslara Osmanlı Devleti ilim ve fikir adamları ile katılmaktaydı bazı konferanslara ise gözlemci göndermek suretiyle gelişmelerden haberdar olmaktadır. Örneğin Peşte'de 1915 tarihli ticaret öğretimi konusunda gerçekleştirilen konferansa Peşte Başşehbenderi Hikmet Bey tayin edilmişti(BOA., MV,231-193).

Çeşitli konularda konferanslar yapılmakta iken bu konferansların düzenlenmesi maksadıyla kurulan cemiyete de faaliyetleri için izin verilmişti. Umum Konferanslar Cemiyeti adıyla tesis edilen bu cemiyet Cağaloğlu'nda faaliyetlerini organize edecekti (DH.EUM.MTK,82-16). Bir başka cemiyet de Beyrut'ta 1913'de tesis ediliyordu. İlmi, sosyal ve edebi konferanslar tertip etmek amacıyla El-Cemiyetü'l Beyrutiyeye kurulmuştu (HR.SYS 84-74).

Yalnız bayanlar için tertip edilen konferanslar da vardı. Şemsül Mekatib ders nezareti konferanslar düzenlemekteydi. Bu etkinlik Darülfünun konferans salonunda hanımlara mahsus olarak gerçekleştirilmişti(MF.MKT, 1203-44).

Avrupa'dan konferans vermek amacıyla ülkemize gelen ilim adamları da vardı. 1920 senesinde Darülfünunda altı tıp hocası konferans vermek üzere Avusturya'dan gelmişlerdir (MF.MKT, 1233-4).

Konferanslar siyasi alanda Osmanlı Devleti'nin haklılığını dünya kamuoyuna duyurmak için de tertip edilebilmekteydi. Yunanlılar İzmir, Balıkesir, Bursa ve Çanakkale'de Müslüman halka zulüm yapmışlardı. Bunların dünyaya duyurulabilmesi maksadıyla konuyla ilgili belgelerin konferanslarda sunulması kararlaştırılmıştı.

20. yüzyıl başlarında sosyal bilimler alanındaki ilmi toplantılar arasında coğrafya ile ilgili olanlar ağırlıklıdır. 1905 senesinde Washington'da sekizinci Coğrafya Kongresi gerçekleştirilir. Kongrenin esası beşeri coğrafya ile ilgilidir. Kongreye hükümet nezdinde bir katılımın gerçekleştirilmesi konusu tartışılır. Sonuçta Washington sefirinin belirleyeceği bir memurun görevlendirilmesine karar verilir. Hariciye nezareti, konuyla ilgili olarak Maarif Nezaretine bilgi verir. Kongrenin coğrafya ile münasebeti olan tüm ilim adamlarına duyurulması istenir(İ.HR.1322 Ca.21-12)

Diğer bir "Umumi Coğrafya" kongresi 1908 yılında Cenevre'de tertip edilir. İsviçre hükümeti kongreye ilgili olarak bir davetname gönderir. Bu davet değerlendirilir. Diğer devletlerden de kongreye katılım olacağı anlaşılır. Bunun üzerine elçilik memurlarından birinin gönderilmesinin faydalı olacağına değinilir. Görevlendirilecek isim belirlenir. Sonuçta, Bern elçilik müsteşarının kongrede hazır bulunmasına karar verilir. (BOA, İ.HR.8-1). Bir sene sonra yine İsviçre'de kongrenin dokuzuncusu düzenlenir. Kongre bir haftayı geçen bir süre devam etmektedir. 27 Temmuz-6 Ağustos arasında sürecektir. Kongreyi Osmanlı Devleti adına Cenevre baş konsolosu Haydar Bey takip edecektir (İ.HR, 1326.R.2, İrade No.1) Aynı kongrenin onuncusu ise Roma'da 1911'de düzenlenmiştir(MV. 143/21 , 1328.Ş.11). Bu kongrelerde sergi de yapılır. (Hr.79/51)

Sanayileşme süreci Pazar arayışı neticesinde sanayileşmiş devletler ürünlerini sergilemek istiyordu. Osmanlı Devleti, ilki 1851 yılında Londra'da düzenlenen uluslararası sergileri takip etmiştir. Resmî olarak katılmadığı sergilerde ise bireysel katılımlara destek vermiştir. Sergide yer alan çalışmalar şöyledir: • 1851 Londra Sergisi afişi • 1855 Paris Sergisi'nin düzenlendiği alan ve Sen Nehri üzerindeki ziyaretçiler • 1867 Paris Sergisi'nde ödüle layık görülen kişilere, madalyalarının İmparator Napolyon, İmparatoriçe ve Sultan Abdulaziz tarafından verilmesi • 1867 Paris Sergisi'nde Bursa Yeşil Camii'nin küçük bir benzeri olarak inşa edilen caminin iç kısmı • 1867 Paris Sergisi'nde Bursa Yeşil Camii'nin küçük bir benzeri olarak inşa edilen caminin dış kısmı • 1873 Viyana Sergisi - Konuklar Osmanlı kahvehanesinde dinlenirken • 1889 Paris Sergisi'nde yer alan Osmanlı köşkü • 1893 Chicago Sergisi'nde yer alan Türk çarşısı (Şahin,2013;198).

Tablo 1 Düzenlenen Kongre ve Sempozyumlar (XX. Yy. Başlarında)

Konu	Tarih	Yer	Gönderilen Temsilci	
Beynelmîlel Ticâret Hukûku Kongresi	1888	Brüksel		
Beynelmîlel Telgraf Kongresi	1901	Londra	Mühendis Kalemi Müdür Muavini Mehmed Emin Efendi	
Beynelmîlel Sefain Kongresi	1901	Düsseldorf	Zırlı Asar-ı Tevfik Fırkateyni Süvarisi Miralay Rüstem Bey	
Beynelmîlel Telgraf Kongresi	1903	Londra	Mehmed Emin Efendi	
Umum Posta Kongresi	1903	Roma		
Beynelmîlel Ticaret ve Sanayi Kongresine	1904	Lieje		
Beynelmîlel Asar-ı Atika Kongresi	1904	Atina		
Beynelmîlel Hıfzıssıhha ve ilmi Ahval-i	1905	Berlin		

Ünem Kongresi				
Beynelmîlel Ziraat Kongresi	1905	Roma		
Beynelmîlel Amele Kongresi	1907	Amsterdam		
Cem'iyat-ı Beynelmîlel Kongresi	1910	Brüksel		
Beynelmîlel Balıkçılık Kongresi	1911	Roma		
Beynelmîlel Terbiye-i Bedeniyye Kongresi	1911	Avrens Danimarka	Selim Sırrı Bey	
Beynelmîlel Ziraat Kongresi	1911	Roma	Roma Sefiri Kazım Bey	
Beynelmîlel muntazam yollar kongresi	1911	Şikago		
Beynelmîlel İkinci Seyrüsefain Kongresi	1912	Fledelfiya	oradaki Devlet-i Aliyye Şehbenderi	
beynelmîlel Salib-i Ahmer Kongresi	1912	Washington	Doktor Gabriyel Efendi	
Beynelmîlel Demiryolu Kongresi	1912	Kırsitiyanya	Demiryolları Müdür-i Umumisi Ahmed Muhtar Bey	
Beynelmîlel İtfaiye Kongresi	1913	Paris		
Beynelmîlel Tevsi-i Ticaret Kongresi'nin yedinci ve Tedrisat-ı Ticariyye Kongresi'nin onuncu	1913	Peşte	Peşte Başşehbenderi Hikmet Bey	
Beynelmîlel İkinci Ulûm-ı İdariye Kongresi	1913	Madrid		
Beynelmîlel İlm-i Alaim-i Cevviyye Kongresi	1912	Venedik		
Altıncı Beynelmîlel Ticaret ve Cemiyat-ı Ticariyye Kongresi	1912	Paris		
Beynelmîlel	1922	Viyana	Darülfünun	

İctimaiyyat Kongresi			Hukuk İdaresi Müderrisi ve Maarif Müsteşarı Muslihiddin Adil Bey	
Beynelmilel Mekatib-i Taliye Muallimin Kongresi	1923	Prag	Maarif müfettişlerinden Zeki Mesud Bey-ikinci delege olarak İstanbul Darulfünunu ve Darulmuallimat profesörlerinden Haydar Bey	
Çocuklara Muavenet Beynelmilel Kongresi	05/2/1925 (Miladî)	Cenevre	Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti'ni temsilen Cenevre şebhenderi	
Beynelmilel Hukuk-ı Ceza Cemiyeti Kongresi	09/2/1926 (Miladî)	Brüksel		
Beynelmilel Kütüphaneciler Kongresi	17/6/1926 (Miladî)	Prag		

Tabloda boş bırakılan kısımlarda Osmanlı hükümeti temsilci göndermemiştir. İncelenen tarihler arasında dört kongre Roma'da; iki kongre Prag'da; Brüksel'de üç kongre; Londra'da iki; Paris'te iki kongre düzenlendiği tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak bir fikir oluşması için, Osmanlı Devleti'nin bu konuda yaptığı çalışmalara ayrıca bakılabilir.

Tablo 2 Osmanlı Devleti'nin Düzenlediği Kongreler (XX. Yüzyıl Başlarında)

Konu	Tarih	Yer	
Telgraf ve posta kongresi	1890	İstanbul	
İlm-i Mebhasü'l-Beşer Kongresi	1892	İstanbul	
Balkan Şimendiferleri Kongresi	06/8/1923 (Miladî)	İstanbul	
Balkan Ülkeleri Bulaşıcı Hayvan Hastalıkları Kongresi	01/10/1927	İstanbul	

Tabloya göre, bu dönemde Osmanlı Devleti'nin tertip ettiği kongrelerin tamamı İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. İstanbul'da XX. Yüzyıl başlarında tespit edilen dört kongre vardır. Kongrelerin ikisi Balkan ülkelerini kapsamaktadır. Avrupa ve Amerika'nın farklı şehirlerinde düzenlenen kongre sayısı ile İstanbul'da gerçekleştirilen kongre sayı birbirine yakındır. Fakat, Osmanlı Devleti'nin bu dönemde yaşadığı siyasi meseleleri, savaşları ve diğer faktörleri de göz önüne almak gerekir. Buna rağmen hükümet kongrelere katkı sağladığı gibi, bizi bu tür organizasyonlar da tertip etmiştir.

Osmanlı Devleti kongrelere ilgisiz kalmamıştır. Alanında uzman kişileri gözlemci olarak göndermiştir. Bunlardan en dikkat çeken Selim Sırrı (Tarcan) Bey'dir. Selim Sırrı Bey, Terbiye-i Bedeniye Kongresine görevlendirilmiştir.

Selim Sırrı Bey, jimnastik şenliklerinin Türkiye’de ilk defa düzenlenmesini sağlamıştır. Beden derslerinin programdaki yeri ile ilgili çalışmalar yürütmüştür. Bunun yanında katıldığı uluslararası kongrelerde de ülkemizi temsil etmiştir. Beden eğitimi ile ilgili olarak 1909’da Budapeşte’de, 1910’da Brüksel’de, 1911’de Kopenhag ile 1912’de Stockholm’de 1913’te de Paris’te bulunmuştur. 1925’te Prag’daki Spor Pedagoji Kongresi ile ilgili seyahati ve gözlemleri ile ilgili de bir kitap yayınlamıştır. Selim Sırrı Bey, beş gün süren kongre ile ilgili görüş ve hükümlerle ilgili bir rapor hazırlamıştır. Kongrede jimnastik gösterileri de yapılmıştır. (Sarıkaya, 2008; 304, 307)

Tartışma ve Yorum

20. yüzyıl başlarında uluslararası statüde siyasi, sosyal ve iktisadi sahada çok sayıda kongre veya konferans düzenlenmiş olduğu anlaşılır. Bunlar arasında coğrafya başta olmak üzere çeşitli sosyal bilim disiplinleri ile ilgili olanları vardır. Burada iki husus dikkat çekmektedir. Birincisi yapılan kongrelerin hükümet nezdinde takip edildiğidir. Bu durum, kongre veya konferansların siyasi boyutunun olduğunu gösterir. Diğer bir husus da Batı; doğunun bilimsel altyapısı üzerinde gelişimini sürdürürken, oryantalizm veya doğuyu tanıma gayretlerinin de bir taraftan devam ettiği bilinmektedir. Bu yönüyle coğrafya alanı önemlidir. Doğunun coğrafyası, yer altı yer üstü zenginlikleri değerli görülmektedir. Aynı zamanda sömürgeleşme sürecinde dünya coğrafyasını tanımaya yönelik faaliyetler hız kazanmıştır. Coğrafya ilmi ile ilgili kongreler şunu da göstermektedir ki; dünya siyasi haritasına yön vermek isteyen büyük devletler gerçekleştirmeyi hedefledikleri sınırları coğrafya ilminden bağımsız düşünemeyeceklerdi.

Sonuç

XX. yüzyıl başlarında düzenlenen tüm kongrelerin çok çeşitli konu başlıklarında olduğu görülür. Bir konu başlığında birkaç kongre de yapılabilmektedir. Kongrelerin düzenlendiği yerlere bakıldığında ise, Avrupa ve Amerika ön plana çıkar. Kongrelerin eğitimle ilgili olanları; Mekatib-i Taliye Öğretmenleri Kongresi, Kütüphaneciler Kongresi, Terbiye-i Bedeniye Kongresi şeklinde sıralanabilir. Sosyal Bilimler alanında ise, Sosyoloji, Coğrafya, Hukuk ve Ticaret konularında kongre veya konferanslar tertip edilmiştir.

Tüm bu değerlendirmelerden çıkarılması gereken netice ise şöyle ifade edilebilir; Bilimsel kongrelerin bilime katkı sağlaması elbette önemlidir. Fakat Batı yaptığı bilimsel toplantıları siyasi gelişmeler üzerinde şekillendirmekte veya istikbalini ve hedeflerini buna göre planlayarak yapmakta, yani Batı bilimsel toplantıları siyasi, iktisadi gelişimi için bir planlama safhası olarak görmekteydi.

KAYNAKÇA

BOA,HR.İM 222-68 Tarih: 01/10/1927 (Miladî); İ.HUS 2-13010/M-182 Tarih: 25/M /1310 (Hicrî) ; İ.MMS, 114-4903 Tarih 05/M /1308 (Hicrî); HR.İM , 232-15, 16/7/1929 (Miladî) ; HR.İM, 190-72, Tarih: 17/6/1926 (Miladî); HR.İM, 176-3, Tarih: 09/2/1926 (Miladî) ; HR.İM, 131-64, Tarih: 05/2/1925 (Miladî) ; HR.İM, 80-28, Tarih: 08/8/1923 (Miladî) ; HR.İM, 77-37 Tarih: 28/6/1923 (Miladî) ; MV., 224-124, Tarih: 12/S /1341 (Hicrî) ; MV., 187-18, Tarih: 05/Ca/1332 (Hicrî) ; MV., 183-4, Tarih: 07/M /1332 (Hicrî); MV. 181-3, Tarih: 04/Za/1331 (Hicrî) ; İ.MMS.,168- 1331/Ş-22, Tarih: 09/Ş /1331 (Hicrî); İ.MMS, 158, 1331/Ra-03,Tarih: 20/Ra/1331 (Hicrî); DH.İD. 38/-2-35, Tarih: 05/L /1330 (Hicrî) ; MV. 227-142, Tarih: 04/B /1330 (Hicrî) ; İ.MMS, 151-1330/Ca-01 Tarih: 05/Ca/1330 (Hicrî) ; MV., 227-45, Tarih: 05/R /1330 (Hicrî) ; MV. 155/26, Tarih: 11/Ş /1329 (Hicrî) ; İ.MMS, 139-1329/Ca-05,Tarih: 04/Ca/1329 (Hicrî) ; İ.MMS, 138-1329/R-15, Tarih: 26/R /1329 (Hicrî) ; İ.MMS, 137-1329/Ra-07 Tarih: 16/Ra/1329 (Hicrî), İ.HR., 422-1328/R-07, Tarih: 08/R /1328 (Hicrî); DH. MKT, 1167-64, Tarih: 07/R /1325 (Hicrî); DH.MKT, 2612-16, Tarih: 07/R /1325 (Hicrî); DH.MKT., 2609-105, Tarih: 16/Z /1323 (Hicrî) ; MV. 113-7, Tarih: 04/M /1324 (Hicrî); DH.MKT, 2609-105, Tarih: 16/Z /1323 (Hicrî) ; Y.MTV, 271-88, Tarih: 19/Z /1322 (Hicrî) ; MV. 110-89, Tarih: 03/Z /1322 (Hicrî) ; DH.MKT, 814-24, Tarih: 07/Za/1321 (Hicrî) ; İ.PT, 16-1321/R-02, Tarih: 27/R /1321 (Hicrî); İ.HR., 374-1319/Ş-20 , Tarih: 29/Ş /1319 (Hicrî) ; DH.MKT, 2520-135, Tarih: 25/R /1319 (Hicrî); Y.A.RES., 107-33, Tarih: 29/M /1318 (Hicrî) ; İ.HR., 366- 1317/Za-15, Tarih: 28/Za/1317 (Hicrî) ; MV. 98/2-104, Tarih: 06/Za/1317 (Hicrî) ; HR.HMŞ.İŞO., 172-22, Tarih: 12/S /1306 (Hicrî)

BOA, MF:MKT, 54-1174 ; MF.MKT 1194-53 ; DH.SYS, 53-35 ; BOA., MV,231-193 ; DH.EUM.MTK,82-16 ; HR.SYS 84-74 ; MF.MKT, 1203-44 ; MF.MKT, 1233-4 ; İ.HR.1322 Ca.21-12 ; BOA, İ.HR.8-1 ; İ.HR, 1326.R.2, İrade No.1 ; MV. 143/21 , 1328.Ş.11 ; Hr.79/51 ;

Diğer Eserler

Arslan, Fatih, (2009) Encümen-i Daniş ve Osmanlı Aydınlanması, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6-11

Ayhan, Halis, Hakkı Maviş, (1994), Darüşşafaka, Türkiye Diyanet Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 9. Cilt, İstanbul.

Doğan, İ. (1993). Osmanlı Bilimsel Topluluklarının Türkiye'deki Bilim Eğitimine Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 131-149.

Gümüşsoy, E. (2007). Tanzimattan Sonra Halk Eğitimi İçin Kurulan İki Cemiyet: Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye ve Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye.*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2).

Küçükler, Osman Zahit, (2012), Encümen-i Daniş'in Kurumsal Yapısı, Amme İdaresi Dergisi, Cilt 45, Sayı 2, s. 133-148.

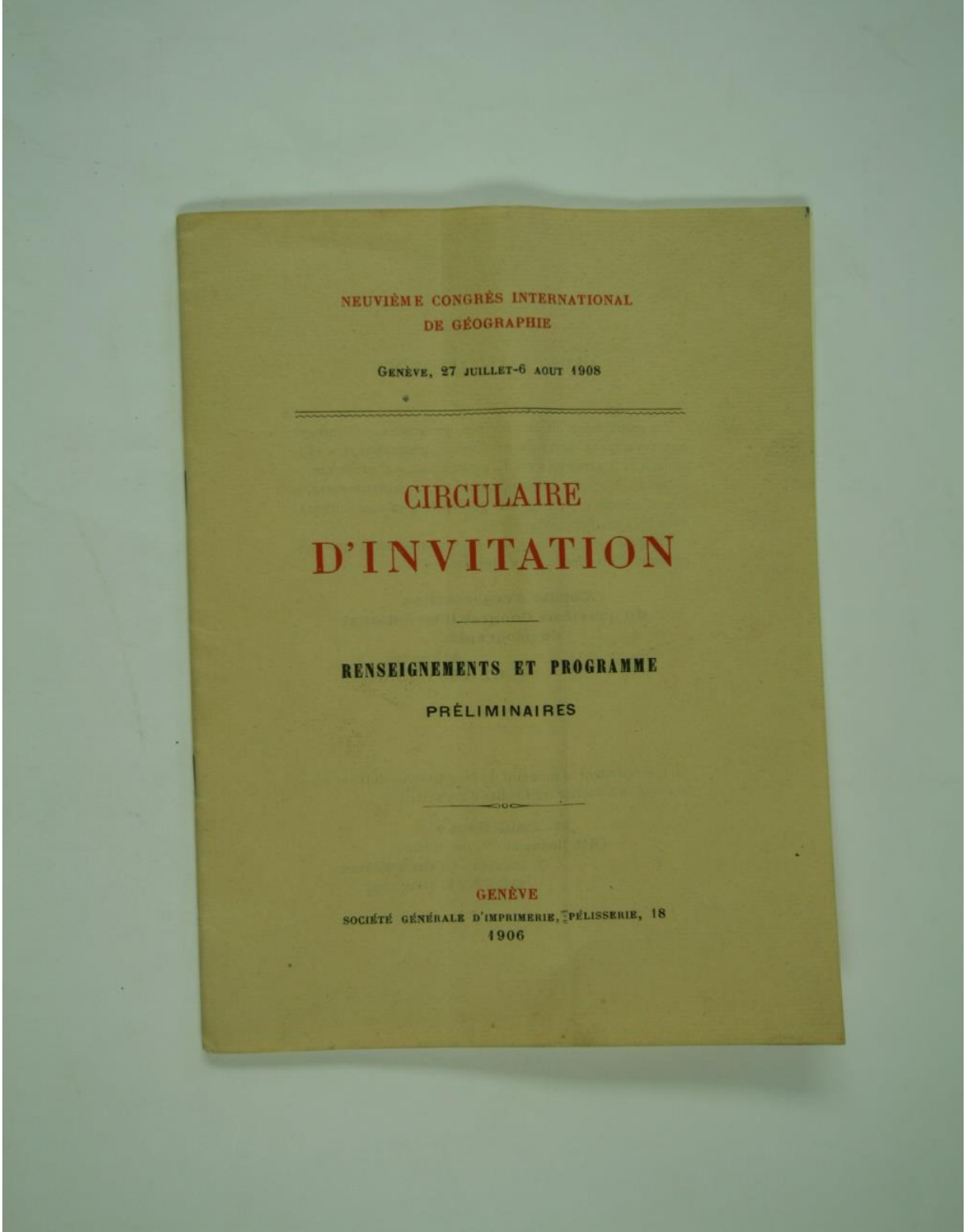
Sarıkaya, Makbule, (2008), 1925 Prag Pedagoji Kongresi'nde Bir Türk: Selim Sırrı Tarcan, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,

Şahin, N. (2013). Türkiye'de Farcılığın İlk Adımlarından 1909 Bursa Sergisi.*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(3).

Taşer, Seyit, (2010), XX: Yüzyıl Başlarında Türkiye'de Yükseköğretim, Konya.

Ek

Coğrafya Kongresi Program Kitapçığı (Kapak Kısmı)



SOSYAL BİLGİLER 4. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMI, DERS KİTAPLARI ve ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDA ORTAK MİRAS ÖGELERİ

Ünsal BEKDEMİR¹- Suat POLAT²

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğretim programı, ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında ortak miras öğelerini belirlemektir. Nitel yöntemeye dayalı olan bu çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğretim programında ortak miras öğeleri ile ilgili kazanımlar, ders kitaplarında yer alan ortak miras öğeleri ve öğrenci çalışma kitaplarında ortak miras öğeleri ile ilgili etkinlik örnekleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, 2015 yılında hazırlanan ders kitaplarında 2014 yılına göre ortak miras öğelerine daha fazla yer verildiği, MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında kültürel öğelere, özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitaplarında ise doğal öğelere daha fazla yer verildiği, genel olarak kültürel öğelere doğal öğelerden daha fazla yer verildiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Abstract

The purpose of this study is to determine the common heritage elements in Social Sciences fourth grade curriculum, course books and students' workbooks. Document analysis has been used in this search which is based on qualitative method. In this sense, acquisitions about common heritage elements in the educational curriculum, common heritage elements in the course books and the samples of activities about common heritage elements in students' workbooks have been searched. As the result of the study, It has been realized that common heritage elements have been included more in the course books prepared in 2015 than the ones prepared in 2014, additionally; It has been found out that the course books prepared by Ministry of National Education have included cultural elements whereas the books prepared by private publishers have included natural elements and generally It has been concluded that cultural elements have been given more emphasis than natural elements.

1.Giriş

Dünya'daki ekosistemlerin temeli olan çevre, insanın kendisiyle, diğer canlı ve cansız varlıklarla sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel etkileşim içinde bulunarak yaşamını sürdürmeye çalıştığı doğal bir ortamdır. Çevreyi meydana getiren doğa ve kültür varlıklarıyla bir arada yaşayan canlı ve cansız varlıklar, öteden beri birbirleriyle karşılıklı etkileşim halinde olmuşlardır. İnsanoğlu yaşadığı doğal çevrede bir yandan ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken diğer yandan gelenek, görenek, adet, inanç ve alışkanlıklarının etkisiyle doğal çevrede yaşamlarını resmeden kültürel öğeler meydana getirmiştir. Fakat insanoğlunun doğal çevrede meydana getirmiş olduğu kültürel eserler yüzyıllardan beri acımasızca tahrip edilmiştir. Özellikle hızlı nüfus artışı, sanayileşme ile birlikte kentleşmenin hızlanması, dolayısıyla kentleşen alanlara doğru yoğun göç hareketlerinin meydana gelmesi sonucunda insanoğlunun doğal ve tarihi çevreye verdiği tahribatların şiddeti de artmıştır. Doğal ve tarihi çevrede meydana gelen bu tahribatlar koruma olgusunun önem kazanmasına yol açmıştır (Akkuş ve Efe, 2014, 315-316). Dünya'da meydana gelen bu gelişmelerin etkileri ülkemizde de fazlasıyla hissedilmiştir.

Türkiye, coğrafi konumu itibari ile gerek yeraltında gerekse yeryüzünde doğal ve kültürel değerlerin fazlasıyla yer aldığı bir ülkedir. Tarih boyunca çeşitli uygarlıklara sahne olmuş Anadolu toprakları çok sayıda doğal ve kültürel değere ev sahipliği yapmaktadır. Fakat son zamanlarda dünyada meydana gelen çevre tahribatı Türkiye'ye de yansımış dolayısıyla toprakları üzerinde mevcut olan çok sayıda ortak miras öğesi yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. Türkiye'de meydana gelen çevre tahribatının sebebi de tıpkı dünyanın diğer yerlerinde olduğu gibi sanayileşme ile birlikte hızlı kentleşmenin yaşanması sonucu köyden kente göç olayının çevre üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler olmuştur. Plansız kentleşme ile eski yerleşimlerin yıkılması, hızlı nüfus artışının yeni yerleşmelere

¹ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, unbekdemir@hotmail.com

² Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, spolat@agri.edu.tr

ihtiyaç doğurması sonucu doğal çevre tahribatı yoluyla yeni yerleşim yerlerinin kurulması, hem ülkedeki doğal yapıya hem de kültürel yapıya büyük zararlar vermiştir. Bu durum ise koruma olgusunun ne kadar önemli bir hale geldiğini göz önüne sermektedir (Asatekin, 2004, 14-17).

Yirmi birinci yüzyılda dünya devletlerinin kendi ülkelerindeki doğal ve kültürel ortamları korumadaki başarısı, yalnız doğal ve kültürel çeşitliliğin artmasına katkı sağlamaz; ülkelerin bu çeşitliliği koruması aynı zamanda bir güç ve prestij meselesi haline gelmiştir. Türkiye'nin mevcut doğal ve kültürel değerlerindeki zenginlik göz önüne alındığında ülkemizin bu konuda göstereceği başarı uygarlık yarışı içinde önemli bir adım olacaktır (Tankut, 2005, 9). Doğal ve kültürel değerleri korumak devletlerin tek başına başarabileceği bir durum değildir. Bu konuda en önemli görevlerden birisi de bireylere düşmektedir.

Doğal ve kültürel çevreyi koruyan bilinçli kuşakların yetiştirilmesi için bireylere küçük yaşlardan başlamak üzere düzenli bir eğitim verilmelidir. Türkiye'de 14.04.1982 tarih ve 2658 sayılı kanunla onaylanan "Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi" "Eğitim Programları" bölümü altında yer alan 27. 1. maddede sözleşmeyi onaylayan devletler, kendi egemenliğindeki insanların sözleşmenin 1. ve 2. maddesindeki ortak miras öğelerine karşı bağlılık ve saygı hislerini kuvvetlendirmek adına eğitim programları da dâhil olmak üzere bütün imkânlarını seferber edecekleri hükmü yer alır. Bu doğrultuda bireylere doğal ve kültürel değerlere yönelik bilinç aşılması, düzenli ve sistematik bir eğitimle mümkün olacaktır (Uçar, 2014, 86). Ortak miras öğelerine yönelik eğitimin öğrencilere aktarılmasında faydalanılacak derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersidir.

Sosyal Bilgiler dersi konusu itibari ile insanla ilgili olan her şeyi içine alan disiplinler arası ve aynı zamanda çok disiplinli bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi hem etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı hem de disiplinler arası bir ders olduğu için önemlidir. Bu ders tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji gibi çok sayıda disiplini içinde barındırmaktadır. Sözer (1998), bu dersi temel kültür varlıklarını çeşitli alanlardaki çalışmalardan elde edilen verilerden disiplinler arası bir anlayışla seçilip sentezlediği bilgileri bütün halinde bir araya getiren, ilköğretim seviyesine ve öğrencilerin global algılama niteliğine uygun bir ders şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Meydan ve Akkuş, 403-404).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na bakıldığında genel amaçların 5. maddesinde "*Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder*" (MEB, 2005) ifadesi, 17. maddesinde ise "*İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.*" (MEB, 2005) ifadesi yer almaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yukarıdaki genel amaçlarına bakılarak, bu dersin ortak miras öğelerine yönelik eğitimin verilebileceği bir ders olduğu anlaşılmaktadır.

Literatür incelendiğinde konu ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmalara (Güleç ve Alkış, 2003; Yılmaz ve Şeker, 2011; Çengelci, 2012; Mazman Budak, 2012; Gögebakan ve Buyurgan, 2013; Gülersoy, 2013; Kılcan ve Akbaba, 2013; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014; Meydan ve Akkuş, 2014; Uçar, 2014; Yeşilbursa ve Uslu, 2014; Zor ve Karip, 2014; Avcı ve Memişoğlu, 2016) rastlanmaktadır.

Yapılan bu çalışmalara genel olarak bakıldığında; müze gezilerinin kültürel değerlerin kazandırılmasındaki rolü, kültürel miras konusunda okutulan derslerin amaçlarına uygunluğu, doğal mirasın korunmasında Sosyal Bilgiler ve Coğrafya derslerinin karşılaştırılması, kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkmada Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler derslerinin karşılaştırılması, kültür varlıklarının korunmasında eğitimin önemi, Sosyal Bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras, Sosyal Bilgiler öğretiminde müze gezilerinin önemi, müzelerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi, kültürel miras eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi gibi konularla ilgili çalışmalar olduğu görülmektedir.

Literatürdeki çalışmalar değerlendirildiğinde 4. sınıf düzeyinde ortak miras öğelerini bütünsel açıdan ele alıp öğretim programı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı açısından ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, ders

kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarındaki ortak miras öğeleri belirlenerek literatürdeki bu boşluk doldurulmaya çalışılmıştır.

1.2.Amaç

Bu çalışmanın amacı, 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, MEB ve özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarındaki ortak miras öğelerini belirlemektir.

2.Yöntem

Yapılan bu araştırma nitel yönetime dayalı bir çalışmadır. Nitel araştırma, “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 olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39). Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar”(Yıldırım ve Şimşek, 2008, 187). Araştırmada hangi çeşit dokümanların inceleneceği araştırma sorusu ile ilişkilidir. Örnek olarak eğitimle ilgili bir çalışmada ders kitapları, öğretim programı, öğrenci çalışma kitapları vb. gibi dokümanlar bilgi kaynağı şeklinde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 188).

2005 yılında yayınlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2014-2015 yıllarında MEB ve özel yayınevi tarafından yayımlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ortak miras öğeleri açısından doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ortak miras öğeleri, doğal ve kültürel öğeler şeklinde kategorilere ayrılmış ve her kategorinin altına ünitelere göre doğal ve kültürel öğelere ilişkin kavramlar yerleştirilmiştir. Bu kavramlar kategorilere yerleştirildikten sonra hem yıllara (2014-2015) hem de basımı yapılan yayınevine (MEB ve özel yayınevi) göre ayırım yapılarak veriler karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarında ise ortak miras öğeleri ile ilgili etkinlik örnekleri ders kitaplarındaki ayırımda olduğu gibi hem yıllara (2014-2015) hem de basımı yapılan yayınevine (MEB ve özel yayınevi) göre karşılaştırmalı bir şekilde incelenerek yorumlanmıştır.

3.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 2005 yılında yayınlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2014-2015 yıllarında MEB ve özel yayınevi tarafından yayınlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında ortak miras öğeleri ile ilgili bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

3.1.Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programında Ortak Miras Öğeleri

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, genel amaçların 5. maddesinde “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder” amacı yer alır (MEB, 2005). Bu genel amaç çerçevesinde tarihi mekânlar ile kültürel mirasa olumlu bakış açısı getirebilecek kazanımlar, ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanında yer almaktadır. Bu kazanımlar 4. sınıfta “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer almıştır. Programın 17. maddesinde ise “İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.” (MEB, 2005) genel amacı yer alır. Bu genel amaç “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içinde yer almış olup 4. sınıfta “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde kazanımlar halinde sunulmuştur. Öğrencilere bu amaç çerçevesinde doğal değerleri tanıma ve koruma bilincinin aşılması mümkündür. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde; 4. sınıf öğretim programında “Kültür ve Miras” öğrenme alanına giren ünite ve kazanımlar tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo.1 4.Sınıf Kültür ve Miras Öğrenme Alanı: Geçmişimi Öğreniyorum Ünitesi Kazanımları

1. Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.
2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.
3. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.
4. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.
5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.
6. Milli Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyet'in ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder.

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 1 incelendiğinde 4. sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanında; 3 kazanımın (Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir (MEB, 2005)) kültürel değerlerle ilgili kazanımlar olduğu görülmektedir. 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde; "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanına giren ünite ve kazanımlar tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo.2 4.Sınıf Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı: Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesi Kazanımları

1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.
2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.
4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 2'ye bakıldığında "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı kapsamında; Sosyal Bilgiler 4. sınıfta doğal ve kültürel değerlerle ilgili doğrudan kazanımın olmadığı buna karşın dolaylı olarak 3 kazanımın (Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir (MEB, 2005)) kültürel değerlerle ilgili olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (4. sınıf) "Yaşadığımız Yer" ünitesinin 6. kazanımında "*Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.*" (MEB, 2005) adı altında sadece 1 kazanımın doğal ve kültürel değerlerle ilgili olduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler 4. sınıfta yer alan üniteler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo3. Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Üniteleri

Ünite	4. Sınıf	Ünite	4. Sınıf
1	Kendimi Tanıyorum	5	İyi Ki Var
2	Geçmişimi Öğreniyorum	6	Hep Birlikte
3	Yaşadığımız Yer	7	İnsanlar ve Yönetim
4	Üretimden Tüketime	8	Uzaktaki Arkadaşlarım

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler 4. sınıfta toplam 8 ünitenin yer aldığı görülmektedir. Yukarıda yer alan ünitelerden "Geçmişimi Öğreniyorum ve Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitelerinin hem kazanım hem içerik olarak kültürel öğelere yer verdiği görülmüştür. "Yaşadığımız Yer" ünitesinde 1 kazanımın doğal ve kültürel değerlere yer verdiği, buna karşın tabloda adı geçen diğer ünitelerin ise kazanım açısından bu öğelere yer vermediği sadece içerik olarak sınırlı sayıda yer verdiği tespit edilmiştir.

3.2.Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitaplarında (Özel Yayınevi ve MEB, 2014-2015) Ortak Miras Öğeleri

Bu başlık altında Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında (2014-2015 yıllarında Özel yayınevi ve MEB tarafından hazırlanan) ortak miras öğelerinin ünitelere göre dağılımları ve kazanımlarla ilişkilendirilmeleri üzerinde durulmuş ve elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş gerekli yorumlar yapılmıştır. Tablo 4'te Sosyal Bilgiler 4. sınıf (özel yayınevi 2014) ders kitabında geçen ortak miras öğeleri ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında (Özel Yayınevi 2014) Otak Miras Öğeleri (Doğal Öğeler)

Ünite	Doğal Öğeler		
Yaşadığımız Yer	Güneş Kutup Yıldızı Yıldız Büyük Ay Küçük Ay	Orman Deniz Tepe Ormanlar Dağ	Dalgakıran Ilgaz Dağı Van Gölü
Üretimden Tüketime	Su Şelale Orman		
Uzaktaki Arkadaşlarım	Dağ Ova Orman Göl	Deniz Irmak	

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 4'te özel yayınevi tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 2014 ders kitabında, doğal öğelere en fazla "Yaşadığımız Yer" ünitesinde yer verildiği görülmektedir. Bu üniteyi sırasıyla "Uzaktaki Arkadaşlarım ve Üretimden Tüketime" üniteleri takip etmektedir. Özel yayınevi tarafından 2014 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabının diğer ünitelerinde (Kendimi Tanıyorum, Geçmişimi Öğreniyorum, İyi Ki Var ile İnsanlar ve Yönetim, Hep Birlikte) ise doğal öğelere yer verilmediği tespit edilmiştir. Tablo 5'te Sosyal Bilgiler 4. sınıf (özel yayınevi 2014) ders kitabında geçen ortak miras öğeleri ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında (Özel Yayınevi 2014) Otak Miras Öğeleri (Kültürel Öğeler)

Ünite	Kültürel Öğeler			
Geçmişimi Öğreniyorum	Yayık İle Yapılmış Tereyağları El Dokuması Halı ve Kilimler El İşi Örgüler Kirman Çinicilik	Denizli Etnografya Müzesi Geleneksel Gelin Getirme Töreni Kalkopuz (Müzik Aleti) Kanun (Müzik Aleti) Kemençe (Müzik Aleti)	Kurtuluş Savaşı Kağnıları Cirit Oyunu Yöresel Kıyafetler Çevgan Oyunu Polo Oyunu (İngiltere) Deve Güreşi Hun Müzik Aleti	Kırkpınar Yağlı Güreşleri Atatürk ve K. Savaşı Müzesi Peştamali Okçuluk Spor Atatürk Portreleri Bukalemun (Çok renkli)
Yaşadığımız Yer	Pusula			
İyi Ki Var	Güneş Saati Mum Saati Kum Saati Su Saatleri Mekanik Saatler	Gaz Lambası Eski Telefonlar İlk Mikroskop Elektron Mikroskop Eski Arabalar	Eski Ütüler Telgraf Dumanla Haberleşme Mektup Cep Saati	
Hep Birlikte	Kermes İzcilik Kulübü Satranç Kulübü			
İnsanlar ve Yönetim	23 Nisan (Çocuk Bayramı)			

Uzaktaki Arkadaşlarım	Farklı Yaşam Tarzları	Köbetye (Yemek, Kazan)	Sanyuesan Festivali (Çin)	23 Nisan (Çocuk Bayramı)
	Geleneksel Kıyafetler	Beliş (Yemek, Kazan)	Ao Dais (Vietnam Gel.	Paskalya ve Noel
	Yöresel Yemekler	Kıstıbay (Yemek, Kazan)	Giysileri)	Bayramları
	Dal Bhat Yemeği (Nepal)	Munça (Tatar Hamamı)	Geleneksel Vietnam	Hidrellez Günü
	Sari (Kırmızı Elbise (Nepal)	Yöresel Yemekler	Yemekleri	Kurban Bayramı
	Peremeç (Yemek, Kazan)	Venedik Maske Festivali	Mbira Sanza (Müzik Aleti, Kenya)	Ramazan Bayramı
	Nevruz Bayramı	Naadam Festivali (Moğolistan)		

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 4. sınıfta verilen “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan 6 kazanımdan 3’ünün kültür ile ilgili olduğu görülmektedir. Özel yayınevi tarafından 2014 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabının analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde verilen kazanımlara uygun olarak kültürel öğelere ilişkin en fazla bilginin “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer aldığı görülmekle beraber “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde konu ile ilgili doğrudan kazanım olmamasına rağmen hemen hemen “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi ile aynı sayıda bu öğelere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu ünitelerden sonra kültürel öğelere en fazla yer veren ünitelerin sırasıyla “İyi Ki Var, Hep Birlikte, Yaşadığımız Yer, İnsanlar ve Yönetim” üniteleri olduğu anlaşılmaktadır. “Kendimi Tanıyorum ve Üretimden Tüketime” ünitelerinde ise kültürel öğelere yer verilmemiştir. Sosyal Bilgiler 4. sınıf (özel yayınevi 2015) ders kitabında geçen ortak miras öğeleri ile ilgili veriler tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında (Özel Yayınevi 2015) Otak Miras Öğeleri (Doğal Öğeler)

Ünite	Doğal Öğeler		
Kendimi Tanıyorum	Deniz Hava Akarsu Güneş Toprak		
Geçmişimi Öğreniyorum	Yayla Toprak Meriç Irmağı Gelibolu Yarımadası	Deniz İstanbul Boğazı Çanakkale Boğazı Sakarya Irmağı	
Yaşadığımız Yer	İlgaz Dağı Güneş Kutup Yıldızı Hava	Orman Dağ Gök Bulut	Su Kaz Dağları Toprak
Üretimden Tüketime	Su Şelale Orman		
İyi Ki Var	Güneş Su Nil Nehri Ay	Yıldız Gökyüzü Hava	
İnsanlar ve Yönetim	Su		
Uzaktaki Arkadaşlarım	Orman Amazon Ormanları Ada Toprak Sahra Çölü	Su Hava Viktorya Gölü (Kenya) Çöl	

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 6 incelendiğinde Özel yayınevi tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında doğal öğelere en fazla yer veren ünitenin “Yaşadığımız Yer” ünitesi olduğu görülmektedir. Bu üniteyi

sırasıyla “Uzaktaki Arkadaşlarım, Geçmişimi Öğreniyorum, İyi Ki Var, Kendimi Tanıyorum, Üretimden Tüketime ile İnsanlar ve Yönetim” üniteleri takip etmektedir. “Hep Birlikte” ünitesinde ise doğal öğelere yer verilmediği görülmektedir. Sosyal Bilgiler 4. sınıf (özel yayınevi 2015) ders kitabında geçen ortak miras öğeleri (kültürel öğeler) ile ilgili veriler tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında (Özel Yayınevi 2015) Otak Miras Öğeleri (Kültürel Öğeler)

Ünite	Kültürel Öğeler					
Kendimi Tanıyorum	Süleymaniye Camisi					
Geçmişimi Öğreniyorum	Çelik Çomak (Oyun) Topaç Çevirme (Oyun) Sek Sek (Oyun) Mendil Kapmaca (Oyun)	Bayramlar El Sanatları Halk Oyunları Müzikler Nevruz Bayramı Milli Bayramlar	Kırkpınar Yağlı Güreşleri Cirit Oyunu (Çavgan) Düğünler Dini Bayramlar	Gelin Getirme Töreni Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müz. Sakarya Meydan Savaşı Tablosu	İstiklal Madalyası Atatürk’ün Doğduğu Ev İlk Büyük Millet Meclisi Binası Bandırma Vapuru	
Yaşadığımız Yer	Pusula Anıtkabir Efsane Türkü Öykü	Sarı Kız (Efsane) Şiir Destan				
Üretimden Tüketime	Kütüphane					
İyi Ki Var	İlk Merdaneli Çamaşır Mak Kitle İletişim Araçları Tepegöz Kum Saati	Miladi Takvim On İki Hayvanlı Türk Takvimi Gözlem Evleri		Eski Telefonlar Eski Televizyonlar Hicri Takvim		
Hep Birlikte	Üsküdar’daki Ahşap Evler Kermes Kütüphane Folklor	Festival Bayram Düğün Sultan Ahmet Camii				
İnsanlar ve Yaşam	23 Nisan (Çocuk Bayramı) Avrasya Maratonu İlk Meclis Binası	Anıtkabir Milli Marş				
Uzaktaki Arkadaşlarım	Festival Karnaval Kenya Geleneksel Köy Yer Geleneksel Kıyafetler Yöresel Yemekler Kutlama Törenleri	Kar ve Buzdan Heykel Fes. (Bel) Tomatna Festivali (İspanya) Dupatta (Kenya, Boyun Atkısı) Abendrot Ekmeği (Almanya) Lazanya Yemeği (İtalya) Dini Bayramlar	Halk Oyunları Turfan Üzüm Festivali (Çin) Luşheng (Kamış Düdüğü) Dokumacılık Milli Bayramlar Milli Bayramlar			

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Özel yayınevi tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabının analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 7’de sunulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde verilen kazanımlara uygun olarak ortak miras öğelerinden kültürel öğelere ilişkin en fazla bilginin “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer aldığı görülmekle beraber “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde konu ile ilgili kazanım olmamasına rağmen hemen hemen “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi ile aynı düzeyde bu öğelere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu ünitelerden sonra ortak miras öğelerinden kültürel öğelere en fazla yer veren ünitelerin sırasıyla “İyi Ki Var, Hep Birlikte, Yaşadığımız Yer, İnsanlar ve Yönetim, Üretimden Tüketime, Kendimi Tanıyorum” üniteleri olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler 4. sınıf (MEB, 2014) ders kitabında geçen ortak miras öğeleri ile ilgili veriler tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında (MEB 2014) Otak Miras Öğeleri (Doğal Öğeler)

Ünite	Doğal Öğeler				
Yaşadığımız Yer	Kutup Yıldızı	Deniz	Vadi	Pamukkale Travertenleri	
	Büyükayı Takım Yıldızı	Göl	Ada	Pınar	
	Ormanlar	Ova	Şelale	Irmak	
	Dağ	Plato	Toprak		
	Akarsu				
Uzaktaki Arkadaşlarım	Maruyama Parkı				
	Sahra Çölü				

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 8'e göre doğal öğelere sadece 2 ünite (Yaşadığımız Yer 16 defa, Uzaktaki Arkadaşlarım 2 defa) yer verilmiştir. Diğer ünitelerde (Kendimi Tanıyorum, Geçmişimi Öğreniyorum, Üretimden Tüketime, İyi Ki Var, Hep Birlikte ile İnsanlar ve Yönetim) ise bu öğelere yer verilmemiştir. Sosyal Bilgiler 4. sınıf (MEB, 2014) ders kitabında geçen ortak miras öğeleri ile ilgili veriler tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında (MEB 2014) Otak Miras Öğeleri (Kültürel Öğeler)

Ünite	Kültürel Öğeler					
Kendimi Tanıyorum	Belediye Müzesi					
Geçmişimi Öğreniyorum	Cepken ve Çinkan	Türk Kahvesi	Erzurum Kongre Binası	Yağlı Güreş	Tekâlifli Milliye Tablosu	
	Köstekli Saat	Kına Yakma	Para Kesesi	Yün Çorap	Sakarya Savaşı Tablosu	
	Geleneksel Kıyafetler	Gözleme	Sema Gösterisi	Heybe	Büyük Taarruz Tablosu	
	Kıvrak	Selimiye Camii	Ankara Etnografya Müzesi	Kilim	Atatürk ve K. Savaşı Anıtkabir Özel Defteri	
	Pirviçe (Gelin Yemeği)	Ebru Sanatı	Müzesi	Bindallı (Giysi)	Gölge Oyunu	
	Büryan Yemeği	Askere Uğurlama	Folklor Oyunları	Tarihi Evler		
	Dini Bayramlar	Geleneği	Cirit Oyunu	Atatürk ve K. Savaşı Müzesi		
	Milli Bayramlar	Yayık Ayrarı	Atatürk'ün Nişan ve Madalyaları	Anıtkabir		
		Çocuk Oyunları		Yahya Çavuş Anıtı		
Yaşadığımız Yer	Pusulula Anıtkabir Pamukkale Efsanesi Çökelek					
İyi Ki Var	On İki Hayvanlı Türk Takvimi	Gaz Lambası	Abaküs	Ankara Resim Heykel Müzesi		
	Erzurum Şeyhler Camii	Abaküs	Telekomünikasyon Müzesi	Ankara Televizyonu		
	Su Saatleri	Abaküs	Telgraf Makinesi	İlk Tüplü Televizyon		
	Kum Saati	Abaküs	Eski Telefonlar	Görme Engelliler Yazı Makinası		
	İzmir Saat Kulesi					
Hep Birlikte	Ebru Sanatı					
İnsanlar ve Yönetim	Panorama 1453 Tarih Müzesi İlk Meclis Binası Kurtuluş Savaşı Müzesi 23 Nisan (Çocuk Bayramı)					

Uzaktaki Arkadaşlarım	Farklı Yaşam Tarzları	Kimono ve Yukata (Giysi, Jap)	Doppi (Şapka, Özbekistan)
	Bremen Mızıkacıları	Origami (Kâğıt Katlama Sanatı)	Köpkarı (At Oyunu, Özbekistan)
	Geleneksel Kıyafetler	Sumo Güreşi (Japonya)	Yılbaşı Bayramı
	Kriket Oyunu	Tarahumara Geleneği (Meksika)	Ramazan Bayramı
	Aborjin Evi	Yöresel Oyunlar	Nevruz Bayramı
	Aborjin Dansı	Yöresel Yemekler	Tahıl Ambarları (Nijerya)

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 9’da MEB tarafından 2014 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabının analizi sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur. Tablo 9 incelendiğinde verilen kazanımlara uygun olarak kültürel öğelere ilişkin en fazla bilginin “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Bu üniteden sonra kültürel öğelere en fazla yer veren ünitelerin sırasıyla “Uzaktaki Arkadaşlarım, İyi Ki Var, İnsanlar ve Yönetim, Yaşadığımız Yer, Hep Birlikte ve Kendimi Tanıyorum” üniteleri olduğu tespit edilmiştir. “Üretimden Tüketime” ünitesinde ise kültürel öğelere yer verilmemiştir. MEB tarafından 2015 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında ortak miras öğeleri ile ilgili veriler tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında (MEB 2015) Otak Miras Öğeleri (Doğal Öğeler)

Ünite	Doğal Öğeler				
Yaşadığımız Yer	Kutup Yıldızı	Vadi	Ova	Toprak	
	Büyükayı Takım Yıldızı	Akarsu	Plato	Pamukkale Travertenleri	
	Ormanlar	Deniz	Irmak	Pınar	
	Dağ	Göl	Şelale	Ada	
Uzaktaki Arkadaşlarım	Maruyama Parkı				
	Sahra Çölü				

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 10 incelendiğinde MEB tarafından hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ortak miras öğelerinden doğal öğelere sadece 2 ünite (Yaşadığımız Yer 16 defa, Uzaktaki Arkadaşlarım 2 defa) yer verilmiştir. Diğer ünitelerde ise (Kendimi Tanıyorum, Geçmişimi Öğreniyorum, Üretimden Tüketime, İyi Ki Var, Hep Birlikte ile İnsanlar ve Yönetim) doğal öğelere yer verilmemiştir. MEB tarafından 2015 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında ortak miras öğeleri ile ilgili veriler tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında (MEB 2015) Otak Miras Öğeleri (Kültürel Öğeler)

Ünite	Kültürel Öğeler				
Kendimi Tanıyorum	Belediye Müzesi				
	Geçmişimi Öğreniyorum	Cepken ve Çinkan	Türk Kahvesi	Yayı Ayrarı	Yün Çorap
Köstekli Saat		Kına Yakma	Para Kesesi	Heybe	Defteri
Geleneksel		Gözleme	Gölge Oyunu	Pirviçe (Gelin Yemeği)	Atatürk’ün Nişan ve Madalyaları
Kıyafetler		Selimiye Camii	Sema Gösterisi	Bindallı (Giysi)	Sakarya Savaşı
Kıvrak		Ebru Sanatı	Ankara Etnografya Müzesi	Tarihi Evler	Tablosu
Kilim		Askere Uğurlama	Müzesi	Atatürk ve K. Savaşı	Tekâlifî Milliye
Büryan Yemeği		Geleneği	Folklor Oyunları	Müzesi	Tablosu
Dini Bayramlar		Anıtkabir	Çocuk Oyunları	Büyük Taarruz	Yağlı Güreş
Milli Bayramlar		Erzurum Kongre Binası	Cirit Oyunu	Tablosu	
Yaşadığımız Yer		Pusulula Anıtkabir Pamukkale Efsanesi Çökelek			
İyi ki Var	On İki Hayvanlı	İzmir Saat Kulesi	Eski Telefonlar	Telgraf Makinesi	
	Türk Takvimi	Gaz Lambası	Ankara Resim Heykel Müzesi	Camii	
	Erzurum Şeyhler	Telekomünikasyon Müzesi	Ankara Televizyonu	Abaküs	
	Su Saatleri	Görme Engelliler Yazı Makinası	İlk Tüplü Televizyon		

Hep Birlikte	Ebru Sanatı			
İnsanlar ve Yönetim	Panorama 1453 Tarih Müzesi İlk Meclis Binası		Kurtuluş Savaşı Müzesi 23 Nisan (Çocuk Bayramı)	
Uzaktaki Arkadaşlarım	Farklı Yaşam Tarzları	Aborjin Dansı	Tarahumara Geleneği (Meksika)	Köpkarı (At Oyunu, Özbekistan)
	Bremen Mızıkacıları	Nevruz Bayramı	Yöresel Oyunlar (Nijerya)	Ramazan Bayramı
	Geleneksel Kıyafetler	Tahıl Ambarları	Doppi (Şapka, Özbekistan)	Kimono ve Yukata (Giysi, Jap)
	Kriket Oyunu	Origami(Kâğıt Katlama Sanatı)	Yılbaşı Bayramı	
	Aborjin Evi			
	Yöresel Yemekler	Sumo Güreşi (Japonya)		

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 7’de MEB tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabının analizi sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde verilen kazanımlara uygun olarak kültürel öğelere ilişkin en fazla bilginin “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Bu ünitelerden sonra kültürel öğelere en fazla yer veren ünitelerin sırasıyla “Uzaktaki Arkadaşlarım, İyi Ki Var, Yaşadığımız Yer, İnsanlar ve Yönetim, Hep Birlikte ile Kendimi Tanıyorum” üniteleri olduğu anlaşılmaktadır. “Üretimden Tüketime” ünitesinde ise kültürel öğelere yer verilmemiştir.

3.3.Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında (Özel Yayınevi ve MEB) Ortak Miras Öğeleri ile İlgili Etkinlik Örnekleri

Bu başlık altında MEB ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında ortak miras öğeleri ile ilgili kazanımları içeren “Kültür ve Miras ile Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarındaki etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Özel yayınevi tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğrenci çalışma kitabında “Kültür ve Miras” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında ortak miras öğesi kazanımlarının öğrencilere aktarılmasında faydalanılan etkinlik örnekleri tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabında (Özel Yayınevi) Ortak Miras Öğeleri ile İlgili Etkinlik Örnekleri

	Kültür ve Miras Öğrenme Alanı	Etkinlik Türü	Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı	Etkinlik Türü
1.	Sözlü Tarih Çalışması	Röportaj	Ülke Araştırıyorum	Boşluk Doldurma
2.	Aile Tarihi Oluşturuyorum	Boşluk Doldurma	Düşüncelerimizde Dünya	Boşluk Doldurma
3.	Milli Bayramlarımız	Soru Cevap	Vietnam’da Hayat	Soru Cevap
4.	Atatürk ve Kültür	Soru Cevap	Ülke Fotoğrafları	Yazma
5.	Sözlük Çalışması	Soru Cevap	Arkadaşım ve Biz	Soru Cevap
6.	Tarih Şeridi Yapalım	Boşluk Doldurma	Tablo Oluşturalım	Boşluk Doldurma
7.	Ya Bağımsızlık Ya Ölüm	Soru Cevap	Öz Değerlendirme Formu	Anket
8.	Dayanışmanın Önemi	Soru Cevap		
9.	Milli Mücadeleye Destek Verenler	Soru Cevap		
10	Cephede Yaşam	Soru Cevap		
.				
11	Bulmaca Çözelim	Boşluk Doldurma		
.				
12	Öz Değerlendirme Formu	Anket		
.				

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 12 incelendiğinde özel yayınevi tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğrenci çalışma kitabında “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilere aktarılmasında 12 etkinlik örneğine; Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise 7 etkinlik örneğine yer verilmiştir. Tablo 12’de “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki etkinlik örneklerinden 4 tanesinin (Sözlü tarih çalışması, aile tarihini oluşturuyorum, milli bayramlarımız, Atatürk ve kültür), “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise 3 tanesinin (Düşüncelerimizde dünya, Vietnam’da hayat, arkadaşım ve biz) ortak miras öğeleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

MEB tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğrenci çalışma kitabında “Kültür ve Miras” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında ortak miras öğesi kazanımlarının öğrencilere aktarılmasında faydalanılan etkinlik örnekleri tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabında (MEB 2015) Ortak Miras Öğeleri İle İlgili Etkinlik Örnekleri

Kültür ve Miras Öğrenme Alanı	Etkinlik Türü	Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı	Etkinlik Türü
1. Neler Öğreneceğim	Soru Cevap	Neler Öğreneceğim	Soru Cevap
2. Papatyada Bir Hikâye Var	Yazma	Ülke Bulmaca	Bulmaca
3. Evimizdeki Miras	Soru Cevap, Resim Çizme	Kazak Dostlarımız	Yazma
4. Kültürümüzü Tanıyoruz	Soru Cevap	Ülkeleri Araştırıyorum	Boşluk Doldurma, Anket
5. Milli Kültür Öğelerimiz	Eşleştirme	Tayland	Soru Cevap
6. Oyunlarımız	Röportaj	Günlük Yaşamımız	Soru Cevap
7. Oyunları Bulalım	Soru Cevap, Bulmaca	Yaşadığımız Evler	Soru Cevap
8. Kültürümüzü Geleceğe Taşıyoruz	Yazma	Haydi Sofraya	Yazma
9. Geçmişten Günümüze Evimiz	Soru Cevap	Hangi Ülke	Boşluk Doldurma
10. Mustafa Kemal’i Tanıyorum	Soru Cevap	Kutlamalar	Soru Cevap
11. Çanakkale	Soru Cevap	Ünite Değerlendirmesi	Çoktan Seçmeli, Boşluk Doldurma
12. Milli Mücadele Yıllarında Çevremde Yaşananlar	Soru Cevap		
13. Milli Mücadelede Türk Kadını	Soru Cevap		
14. Milli Mücadele Yıllarında Atatürk’ün Liderliği	Soru Cevap		
15. Ünite Değerlendirmesi	Çoktan Seçmeli		

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

Tablo 13 incelendiğinde MEB tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğrenci çalışma kitabında “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilere aktarılmasında 15 etkinlik örneğine; Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise 12 etkinlik örneğine yer verildiği görülmektedir. “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki etkinlikler incelendiğinde 9 etkinlik örneğinin (Neler öğreneceğim, papatyada bir hikâye var, evimizdeki miras, kültürümüzü tanıyoruz, milli kültür öğelerimiz, oyunlarımız, oyunları bulalım, kültürümüzü geleceğe taşıyoruz, geçmişten günümüze evimiz), “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise 7 etkinlik örneğinin (Kazak dostlarımız, ülkeleri araştırıyorum, günlük yaşamımız, yaşadığımız evler, haydi sofraya, hangi ülke, kutlamalar) ortak miras öğeleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

4.Sonuç

2014-2015 yılları arasında özel yayınevi tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında; 2015 yılında hazırlanan ders kitaplarında ortak miras öğelerine (doğal ve kültürel) 2014 yılında hazırlanan ders kitaplarına nazaran daha fazla yer verildiği görülmüştür. Ortak miras öğelerinin sözü edilen yıllarda ünite bazında dağılımının ise aynı kaldığı tespit edilmiştir. Sözü edilen yıllarda okutulan ders kitaplarında ortak miras öğelerinden doğal öğelere en fazla yer veren ünitenin “Yaşadığımız Yer” ünitesi olduğu; buna karşın kültürel öğelere ise en fazla yer veren ünitenin “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi olduğu görülmektedir. Bu durum 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda ortak miras öğeleri ile ilgili kazanımlarla ders kitapları içeriklerinin paralel olduğunu göstermektedir. 2014-2015 yıllarında özel yayınevi tarafından hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında kültürel öğelere doğal öğelerden daha fazla yer verildiği görülmüştür.

2014-2015 yılları arasında MEB tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında; ortak miras öğelerine (doğal ve kültürel) her iki yılda da aynı oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Bu

durum, 2015 yılında yayınlanan kitaplarda herhangi bir değişikliğin yapılmadığını göstermektedir. Ortak miras öğelerinin sözü edilen yıllarda ünite bazında dağılımının ise aynı kaldığı görülmüştür. Sözü edilen yıllarda okutulan ders kitaplarında ortak miras öğelerinden doğal öğelere en fazla yer veren ünitenin özel yayınevi tarafından yayınlanan ders kitaplarında olduğu gibi “Yaşadığımız Yer” ünitesi olduğu; buna karşın kültürel öğelere ise en fazla yer veren ünitenin “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi olduğu görülmektedir. Bu durum 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda ortak miras öğeleri ile ilgili kazanımlarla ders kitapları içeriklerinin paralel olduğunu göstermektedir. 2014-2015 yıllarında MEB tarafından hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında kültürel öğelere doğal öğelerden daha fazla yer verildiği görülmüştür.

2014-2015 yıllarında MEB ve özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitaplarının ortak miras öğelerine nicelik açısından yer verme düzeyleri karşılaştırıldığında; 2014 yılında özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabında doğal öğelere aynı yılda MEB tarafından hazırlanan ders kitabına göre daha fazla yer verildiği (2014 özel yayınevi, doğal öğeler: 22 defa; 2014 MEB, doğal öğeler: 18 defa) görülmüştür. Aynı yılda MEB tarafından hazırlanan ders kitabında kültürel öğeler konusunda ise tam tersi bir durum söz konusudur. (2014 özel yayınevi, kültürel öğeler: 66 defa; 2014 MEB, kültürel öğeler: 82 defa).

2015 yılında özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabında 2014 yılında olduğu gibi doğal öğelere aynı yılda MEB tarafından hazırlanan ders kitabına göre daha fazla yer verildiği (2015 özel yayınevi, doğal öğeler: 44 defa; 2015 MEB, doğal öğeler: 18 defa) görülmüştür. Aynı yılda MEB tarafından hazırlanan ders kitabında kültürel öğeler konusunda ise yine 2014 yılında olduğu gibi tam tersi bir durum söz konusudur. (2015 MEB, kültürel öğeler: 82 defa; 2015 özel yayınevi, kültürel öğeler: 73 defa).

Bu bulgulardan yola çıkarak 2014-2015 yıllarında özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitaplarında ortak miras öğelerinden doğal öğelere aynı yıllarda MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarına göre daha fazla yer verildiği; bu karşın kültürel öğelere ise MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında daha fazla yer verildiği söylenebilir.

MEB ve özel yayınevi tarafından hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitapları karşılaştırıldığında, MEB tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının daha fazla etkinlik örneğine yer verdiği tespit edilmiştir. Söz konusu kitaplarda verilen etkinlik örneklerinin her iki yayın organında da genel olarak; soru-cevap, yazma, boşluk doldurma etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir.

“Yaşadığımız Yer” ünitesinde ise her ne kadar 1 kazanımın doğal ve beşeri unsurlarla ilgili olduğu görülse de hem ders kitabındaki hem de öğrenci çalışma kitabındaki içerik incelendiğinde; bu kazanımın sadece doğal ve beşeri unsurları ayırt etmek için verildiği görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda bu ünite hem ders kitabı hem de öğrenci çalışma kitabı açısından doğal ve beşeri unsurların korunması ve gelecek nesillere sağlıklı aktarılması konusunda yeterince bilgi verilmediği görülmüştür.

5.Öneriler

1.Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında ortak miras öğeleri adı altında bir ünitenin yazılması çocukların bu öğeleri tanınması ve korunması adına faydalı olacaktır.

2.Ortak miras öğelerinden doğal öğelere de kültürel öğeler kadar önem verilmesi ve gerek öğretim programlarında gerekse de ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bu konuya kültürel öğeler gibi ağırlık verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

3.Ders ve öğrenci çalışma kitaplarında yapılan incelemeler sonucunda ortak miras öğeleri ile ilgili bilgilerin tam olarak koruma bilincini aşlamaya yönelik ele alınmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu konuların öğrencilere koruma bilincini aşılacak bir tarzda ders ve öğrenci çalışma kitaplarında yer almasının ortak miras öğelerinin geleceğe sağlıklı bir şekilde taşınmasına daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.Ortak miras öğeleri ile ilgili konuların sınıf ortamında nasıl işlendiğini belirlemek adına gözlem ya da görüşmeye dayalı veri toplama tekniklerini kullanarak bu alana yönelik farklı çalışmaların yapılmasının ortak miras öğelerinin öğrencilere tanıtımı adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akkuş, Z. ve Efe, T. (2014). Tarihsel ve Kültürel Çevrenin Korunması Bakımından Türkiye ve İtalya'daki Kolluğun Görev ve Yetkileri. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(2), s. 313-366.

Asatekin, N. G. (2004). *Kültür ve Doğa Varlıklarımız Neyi Niçin Nasıl Korumalıyız*. Ankara: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı DÖSİMM Basımevi.

Avcı, M. ve Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (1), s. 104-124.

Başdoğan, Ü. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (1. ve 2. kitap)*. Ankara: Evrensel İletişim Yayınları.

Birbiçer, B. (2015). *İlköğretim Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabı 4 (1. 2. ve 3. kitap)*. Ankara: Dikey Yayıncılık.

Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), s. 185-203.

Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), s. 425-442.

Gögebakan, Y. ve Buyurgan, S. (2013). Öğrencilerin kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma ile ilgili kazanımlarını gerçekleştirme bakımından Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler derslerinin ilişkilendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), s. 191-205.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal Bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), s. 63-78.

Gülersoy, A. E. (2013). Doğal mirasın korunması açısından sosyal bilgiler (ortaokul) ve coğrafya (orta ve yükseköğretim) müfredat programlarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı.

Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5 (3), s. 113-137.

Koyuncu Kaya, M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. ve Ünal, M. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (1. 2. ve 3. kitap)*. (5. Baskı), Ankara: Devlet Kitapları.

Koyuncu Kaya, M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. ve Ünal, M. (2015). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (1. 2. ve 3. kitap)*. (5. Baskı), Ankara: Devlet Kitapları.

Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde (7. sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.

Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin Tarihi ve Kültürel Değerlerin Kazandırılmasındaki Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, s. 402-422.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programı*.

Tankut, G. (2005). *Doğal ve Tarihi Çevrenin Korunması: Sorunlar ve Olası Çözümler*, Planlama, TMMOB Türkiye Şehir Plancıları Odası Yayını, S. 31, s. 9-12, Ankara.

Uçar, M. (2014). İlköğretim düzeyinde kültür varlığı ve koruma konularındaki eğitimin etkinliği ve sivil toplum örgütlerinin eğitime katkısının değerlendirilmesi. *Megaron*, 9(2), s. 85-102.

Yeşilbursa, C. C. ve Uslu, S. (2014). The comparison of Turkish and American pre-service social studies teachers attitudes toward heritage education. *Turkish Studies*, 9 (8), s. 879-891.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), s. 21-39.

Zor, A. ve Karip, F. (2014). İlköğretim ikinci kademede okutulan derslerin kültürel mirası korumada amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sanat ve Tasarım Dergisi*, (14), 147-162.

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ALDIKLARI DEĞER EĞİTİMİNİ HAYATLARINDA İÇSELLEŞTİRME DURUMLARI

Ünsal BEKDEMİR¹ - Süleyman ELMACI² - Pınar IŞKIN³

ÖZET

Değer eğitimi uygulamaları üzerine çalışmalar dünyada giderek yoğunlaşmaktadır. Buna karşılık ülkemizde daha çok akademik başarının önemsendiği görülmektedir. Buradan hareketle sınavlarda başarı sağlamanın değer eğitimi uygulamalarına göre daha fazla ön planda tutulduğu söylenebilir. Bu durum, çocukların kendilerini akademik başarı sağlamak için zorlamasıyla birlikte, gerek öğretmen ve öğrencilerin gerekse velilerin zaman zaman değer eğitimini göz ardı etmesine neden olmaktadır. Oysa değer eğitimi, çocukların kimliğinin ve kişiliğinin gelişiminde çok önemli olan ve üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu aynı zamanda geleceğin düzenlenmesi açısından zorunlu olan bir durumdur.

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitimini hayatları ile bağdaştırabilme durumunu ve değer eğitimi almaya başladıktan sonra günlük hayatlarında değerlere atfettikleri önemin değişip değişmediğini tespit etmektir. Bu amaçla Samsun'da bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Ortaokul'da 7. ve 8. sınıf düzeyinde toplam on öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin değerler hakkında bilgi sahibi oldukları ve bunların hayatta çok önemli bir yerinin olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Öğrencilerin tamamı öğrendikleri değerleri günlük hayatlarında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşılık hayatta gerekli bazı durumlarda değerlerin farkında oldukları halde gerektirdiği gibi davranışlar sergilemediklerini aktaran öğrenciler de olmuştur. Öğrencilerin daha çok İstiklâl Marşı ve bayrağa saygı, sorumluluk, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, tarihsel mirasa duyarlılık, yardımseverlik, saygı ve hoşgörü gibi değerleri benimsedikleri tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde değer öğrenimi gerçekleştirdikten sonra çevreye daha duyarlı bireyler olduklarını belirten öğrenciler değer eğitimi almanın hayatlarında olumlu yönde gelişmeler sağladığını da açıklamışlardır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin değerler adına öğrendiklerinin sınıf içerisinde kalmadığı, öğrenilen değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirildiği tespit edilmiş buna bağlı olarak öğrencilerin gündelik hayatlarında, Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitimine uygun şekilde davrandıkları belirlenmiştir. Bu durum okullarda Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi verilmesinin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, içselleştirme, ortaokul.

¹ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, unbekdemir@hotmail.com

² Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, suleyman.elmaci@omu.edu.tr

³ Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, pinar.iskin@omu.edu.tr

STUDENTS' INTERNALIZATION OF VALUES EDUCATION TAUGHT IN THEIR SOCIAL STUDIES CLASSES

ABSTRACT

More and more research is conducted on the applications of values education all over the world. In our country, however, the focus tends to be on academic performance, which may suggest that examination scores are put before values education applications. This creates a situation where students force themselves for higher academic performance, with the teachers and students, as well as the parents, disregarding values education at times. Values education is in fact crucially important for the development of children's identities and personalities, and therefore calls for wider attention. At the same time, this is inevitable for the organization of the future.

This study aims to reveal learners' ability to relate to their lives the values education subject taught in their Social Studies classes, and to detect any change in the amount of importance that they attach to values in their daily lives following this education. To this end, interviews were conducted with a total of 10 pupils in seventh and eighth grades at a Ministry of National Education Secondary School in Samsun. The data collected by means of a purpose-designed interview form was analysed descriptively.

Among the findings of the study is that students know about values and that they emphasize their importance in life. All of the pupils stated that they used in their daily lives the values that they learnt. Some of them, however, admitted in certain circumstances to behaviour that was out of line with the values that they were aware of. The pupils were mostly found to adopt the values relating to the National Anthem and respect for the flag, responsibility, care for the natural environment, honesty, sensitivity to historical heritage, helpfulness, respect, and tolerance. The pupils also stated that they became more conscious of the environment following values education in their Social Studies classes, and that this education brought about a positive change in their lives.

The study concludes that pupils internalize the values that they learn about in the classroom and, in their daily lives, behave in line with the values education taught in their Social Studies classes. This, in turn, underlines the significance and necessity of values education in Social Studies classes in schools.

Key Words: Values education, internalization, secondary school.

GİRİŞ

Değer eğitimi, dünyada uzun yıllardır gündemde olan bir konu olmasına rağmen ülkemizde bu konuda kapsamlı çalışmalar yeni yeni adını duyurmaya başlamıştır. Değer kavramı yaşadığımız toplumda geçmişten günümüze çok önemsenmiş, yaptığımız her eylemde değerlerimizin gözetilmesi toplum düzeninin sağlanması açısından önemli görülmüştür. Değerler toplumlarda ilk ortaya çıktıkları formları ile kalmamakta kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlerin hızla yaşandığı ve bilgi toplumuna uyum sağlama sürecinde önemli değer değişimleri yaşanmaktadır. Değer değişimleri yalnızca bireysel ölçekte değil toplumsal ölçekte de gerçekleşmektedir. Bu nedenle hem bireyin hem de toplumun davranışları açısından önemli olan değerlerin üzerinde titizlikle durulması gerekmektedir (Altunay ve Yalçınkaya, 2011). Birey ve toplum açısından bu kadar önemli olan değer kavramının ne olduğu sorusunun cevabı geçmişten günümüze aranmıştır.

Değer, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak tanımlanmakla birlikte, ilkelere ve temel düşüncelere genel olarak rehberlik eden, eylemlerin iyi ya da arzu edilen olarak değerlendirilmesini sağlayan standartlar olarak da tanımlanmaktadır (TDK, 2009; Halstead ve Taylor, 2000, s.169). Tanımı böyle yapılan değerleri öğrencinin kazanabilmesi yalnızca kendi başına gerçekleştirebileceği bir eylem değildir. Değerlerin kazandırılması sürecinde okul ile ailenin işbirliği içinde olması ve okulda verilen değerlerin ve değer eğitimi programlarının ailede ve sosyal çevrede pekiştirilmesinden yana tavırların belirlenmesi gerekmektedir (Ekşi ve Okudan, 2011; Yazar, 2012; Yazıcı, 2006).

Değer eğitimi konusunda okul, aile ve çevrenin olması gereken düzeyde işbirliği yapmaması pekiştirmenin gerçekleşmemesine ve bunun ötesinde çatışmanın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu konuda aile ile sorumlulukları paylaşan eğitim kurumları ve öğretmenlerden kaynaklanan olumsuzlukların da ortaya çıkması söz konusudur. Örneğin öğrencilere aktarılması istenilen değerler öğretmen tarafından benimsenmiyorsa ya da bu değerlerin öğrencilere nasıl aktarılacağı konusunda öğretmen yeterli donanıma sahip değilse değerler eğitimi alanında öğretmen öğrencilere iyi bir model olamadığı gibi değil, öğrencilerde bulunan değerlerin kaybolmasına ve daha ilerisi ortadan kalkmasına neden olan kötü bir model olabilir (Yazıcı, 2006). Bu nedenle değer eğitimi vermesi için seçilecek öğretmenler konusunda da duyarlı olmak ve dikkatli davranmak gerekmektedir.

Günümüzde sınav kaygısı, yüksek başarı beklentisi gibi nedenlerle akademik başarının ön planda tutulması değer eğitiminin ikinci planda kalmasına neden olmaktadır. Buna karşılık temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmenin aile, toplum ve okulun temel misyonu olduğu göz önünde bulundurulursa okulun tek amacının akademik başarı sağlamak olmadığı belirtilebilir (Ekşi, 2003; Yazıcı, 2006). Bu başarının yanı sıra temel değerlerin öğrencilere aktarılmasının da Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçlarında açıkça yer aldığı görülmektedir. Temel Kanun'un başlangıcında millî eğitimin amaçları sayılırken ahlâkî, manevî değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmek vurgulanmaktadır. Bu genel amaç ise ders programları aracılığı ile işe koşulmaktadır (Ekşi, 2003). Gerçekleştirilme aşamasında ise okul çalışanlarına olumlu veya olumsuz sonuçların sorumluluğunu almak düşmektedir. Ülkemizde, tarihi eskiye dayanan değer eğitimi, değişik evrelerden geçerek günümüze kadar gelmiştir. Ayrı bir ders (*musabihat-ı ahlâkiye*) olarak okutulduğu, diğer derslerin içerisine entegre edilerek öğrencilere verilmeye çalışıldığı (Yazıcı, 2006) görülmektedir.

Değer eğitimi ile ilgili araştırmalarda "geliştirilmiş karakter eğitimi" adıyla değerleri ve ahlaki gelişimi de içeren bir eğitim anlayışının uygulanmaya çalışıldığını görülmektedir. Bu anlayışta kişisel tercihler ve bireysel değerler ön plana çıkarılır, ancak bu durum okulun sosyalleştirme görevinin ortadan kalktığı anlamına gelmez. Değer eğitimdeki bu yaklaşım, sosyal beceri eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi birbirleri ile ilintili alanları kapsamaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Değer eğitiminde salt bilginin öğrenciye aktarılmasının yerine, öğrencinin değer eğitimi adına öğrendiklerini içselleştirebilmesini sağlamak önemlidir. Bu değer eğitiminin teorik bilgiden öte, uygulamada kendisini gösteren çok farklı bir kavram olmasındandır. Bu bağlamda çalışmanın, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitiminin hayatta işe koşulup koşulmadığını

ortaya konulabilmesi diğer ifadeyle içselleştirilmesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara basamak olup ilgililerin dikkatini çekeceği düşünülmektedir.

Belirtilen hedefleri gerçekleştirmek için MEB'e bağlı bir Orta Okulda 10 öğrenci ile görüşmeler yapılarak aşağıdaki soruların cevapları görüşme yolu ile alınmaya çalışılmıştır.

1. Öğrendiğin değerleri günlük hayatında uyguladığın durumları ifade edebilir misin?
2. Öğrendiğin değerleri hayatta uygulamadığın durumları ifade edebilir misin?
3. Öğrendiğin değerlerden hangilerini kişiliğinde bulunduyorsun?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili Atakum ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim gören beş tane 7. ve beş tane 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okul ve öğrenciler yönlendirme olasılığını ortadan kaldırmak için rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşmeye katılacak öğrencilere uygulanacak görüşme formu hazırlanmış, uzman görüşüne sunulmuş ve getirilen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Yapılan görüşmeler elektronik cihaz aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Nitel araştırmalarda ölçülmek istenilenin ölçülebilme derecesi ve ölçmenin başkaları ile karıştırılmadan gerçekleşebilmesi, ölçüm yapan aracın, o konuda ölçüm yapmaya uygun olması, başka ifadeyle geçerlik ve güvenilirlik konusunda önlemler alınması gerekmektedir. Bir araştırmada veriler ne kadar incelenmiş ölçüm teknikleri ile toplanırsa toplansın, hangi istatistiksel ölçüm teknikleri ile çözümlenirse çözümlensin, araştırmada kullanılan teknikler geçerli ve güvenilir olmak durumundadır (Aziz, 2010, Karasar, 2005)

Hazırlanan görüşme formlarındaki soruların geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla, araştırmanın yapıldığı okuldaki öğrencilerle görüşme yapılmış, sorulardan neyin anlaşılması gerektiği konusunda uzlaşa aranmıştır. Yapılan görüşmenin ardından hazırlanan forma son şekli verilmiştir. Soruların geçerlik ve güvenilirliğini belirleme amacıyla gerçekleştirilen bu işlem, çalışma grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerin dışında tutulmuştur. Geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için elde edilen veriler, analizler ve yorumlar, alanında uzman olan bir öğretim üyesine sunulmuş ve yapılan öneriler doğrultusunda çalışmaya son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için, Samsun ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden beşer tanesi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede öğrencilerden değerler hakkında fikirleri, değerlerin hayattaki yeri ile ilgili neler düşündükleri, Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitime yönelik düşünceleri, değerlere hayatlarında ne şekilde yer verdikleri, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi aldıktan sonra hayatlarında değişen bir şeylerin olup olmadığı sorularına ilişkin cevaplar alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler öğrencilerin boş vakitlerinde yapıldığı için öğrencilerin derslerinin ya da çalışma vakitlerinin aksaması gibi durumlar söz konusu olmamıştır. Görüşme verilerinin analiz edilmesi için her katılımcıya bir kod ad verilmiş, katılımcılar B1, B2, B3....B10 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmada Samsun ili Atakum ilçesinde öğrenim görmekte olan 10 öğrenci ile görüşmeler yapılarak Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitimini hayatlarında içselleştirme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerin ardından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Öğrencilere değerler ile ilgili yöneltilen ilk soru bu konudaki genel fikirlerinin ne olduğu ile ilgilidir. Görüşme yapılan bütün öğrenciler değerler hakkında düşüncelerini açıklamış, hepsi değerlerin hayatımızda vazgeçilmez bir yerinin olduğunu vurgulamışlardır. Değer deyince öğrencilerin aklına saygı, yardımseverlik, hoşgörünün geldiği, bunların da toplum içerisinde kabul görmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar değerlere hayatlarında yer vermenin amacının daha çok sosyal düzene uyum sağlama eğiliminden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Bu durumun öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı içerisinde geleneksel düzeyde bulunmasından ileri gelebileceği düşünülebilir. Bunu katılımcıların doğru davranışın otoriteye ve sosyal düzene uygun olarak yerine getirilmeye çalışıldığını vurgulamalarından (Senemoğlu, 2012) çıkarabiliriz. Bu durumu ise daha çok "empati" kavramı ile belirtmeye çalışmışlardır. Bu bölümde öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplardan konuşmanın özünü verecek olanlara yer verilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin değerler hakkındaki genel fikirleri

Görüşmeye öğrencilerden değer kavramından ne anladıkları sorusunun cevabını vermeleri istenerek başlanmıştır. Öğrenciler değer denilince saygı, büyüklere saygı, sevgi, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, çevreye duyarlılık gibi kavramları anladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında değerlerin kendilerine hayatı, iyi insan olmayı öğrettiği gibi açıklamalar yapmışlardır. Bu konudaki ifadelerden bazıları aşağıdadır:

B4: Değerler hakkında pek çok fikrim var. Değerlerin özellikle insanlara dışarıdan bakıldığında övülmesini sağlayan şeyler olduğunu düşünüyorum. Okulda öğretmenlerimiz bize not verirken sadece ders notlarımıza göre değil saygımıza göre de not veriyorlar. O nedenle değerlere sahip olmamız gerektiğini düşünüyorum. İyi insan olmanın her şeyden daha önemli olduğunu düşünüyorum. Mesela insanlar "okumuş ama insan olamamış." der. Değerlere sahip olmak, hem okuyup hem de iyi insan olmak gerekir. Hem dürüst hem yardımsever olmak gerekir. Mesela toplu taşıma araçlarında genç olup da yaşlı olanlara yer vermeyen çok insan var. Baktığımızda bu gençlerin de okuduğunu görüyoruz ama değerlere sahip değiller. O zaman bir anlam ifade etmiyor okumaları bence. Çünkü saygı değerine sahip değiller. Ama bu değere sahip olsalardı hem kendileri için hem de başkaları için daha iyi olabilirdi.

B7: Değerler, insanlara, ailemize, hayvanlara ve çevreye verdiğimiz değerler olarak hayatımızda yerini alır. Hayvanlara değer vermek de oldukça önemlidir. Milli ve kültürel değerleri de asla yabana atamayız. Değerleri bilmemiz ve uygulamamız gerekir çünkü değerlerden yoksun olarak yaşamamızın imkânı yoktur. Bu durum geleceğimize de yansır. Bu noktada Sosyal Bilgiler dersi bize çok yardımcı oluyor. Hayatı bu derste öğreniyoruz.

Sosyal Bilgiler dersinde öğretilmeye çalışılan değerler

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilere Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerine hangi değerleri aktardığı sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun sorulmasının amacı; öğrencilere daha sonra sorulacak olan değer eğitimlerine hayatlarında ne şekilde yer verdikleri sorusuna verecekleri cevaplarla, aldıkları değer eğitimine hayatlarında yer verip vermediklerinin öğrenilmesidir. Öğrenciler, öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kendilerine daha çok milli ve kültürel değerleri, saygı, yardımseverlik ve dayanışma değerlerini öğretmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır.

B2: Türk Bayrağı'na, İstiklal Marşı'na saygıyı, büyüklerimize ve küçüklerimize saygıyı, okulda disiplinli olmayı öğretiyor.

B3: İletişim konusu ilk konumuzdu. Sen dili ve ben dilini öğreniyorduk. Empatinin ne olduğunu ve gerekliliğini öğrenmiştik.

B4: Yardımseverliği, empati kurmayı, bayrağa saygıyı, anne babaya saygıyı ve en önemlisi öğretmenlerimize ve arkadaşlarımıza saygıyı öğretmeye çalışıyor.

Değer eğitiminin okullarda verilmesi gerekliliği

Öğrencilere değer eğitiminin okullarda verilmesi durumunun gerekliliği sorulduğunda, tamamının okullarda değer eğitimi verilmesini desteklediği tespit edilmiştir. Buna gerekçe olarak da, okulun hayata hazırlık sürecinde başat rol oynaması, değerlere uygun davranmanın insanlar arasında daha

güçlü bir iletişim ortamı yaratması, insanların kendi doğrularının dışında da değerler olduğunun farkına varmasının gerekliliği gösterilmiştir.

B5: *Evet düşünüyorum. Tabii ki ilk eğitim ailede başlıyor ancak okul da bizim ikinci yuvamız. Çünkü bazen belki evde geçirdiğimizden daha çok zamanı okulda geçiriyoruz. Arkadaşlarımıza burada öğrendiğimiz değerlere uygun olarak davrandığımızda daha da mutlu oluyoruz.*

B7: *Evet düşünüyorum. Çünkü değerleri bilerek ve uygulayarak yaşayan bir insanın hayatı daha da kolaylaşabilir. Eğer buna uygun davranmazsa hayatta daha çok zorlanır. Bu nedenle okullarda değer eğitimi verilsin ki insanlar hayata daha iyi hazırlanabilsin.*

Öğrenilen değerlerin günlük hayatta uygulanma durumları

Bu bölümde öğrencilere, öğrendikleri değerlere hayatlarında ne şekilde yer verdikleri sorulmuştur. Öğrenciler hayatlarında en çok saygı, İstiklâl Marşı'na saygı, vatana ve millete sevgi, doğal çevreye duyarlılık ve yardımseverlik değerleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin kendilerine öğretmeye çalıştığı değerlere dikkat edilirse öğrencilerin derste öğrendikleri değerleri hayatlarında da işe koştukları söylenebilir.

B5: *Tabii ki. Mesela büyüklerime toplu taşıma araçlarında hep yer veriyorum. Yolda giderken teyzelerin ellerindeki poşetleri evlerine kadar bırakıyorum. Bunlar da beni çok mutlu hissettiriyor. İnsanlara yardım etmek iç huzur yaratıyor bende. Çünkü karşımdaki insana ne kadar iyi ve saygılı davranırsam o kadar da karşılığını görüyorum. İnsanlara nasıl davranırsam onlar da bana öyle davranırlar. Bu da olumsuz davranışlarım olursa sorunları ortaya çıkarır.*

B6: *Mesela benden küçük kuzenlerim var. Onlara milli değerlerin ne için önemli olduğu ve bunların geleceğimizi nasıl etkileyeceği ile ilgili bilgiler veriyorum bazı sözlerle ve mesajlarla.*

B10: *İstiklâl Marşı'na çok saygılıyım. Vatana, millete, insanlara, havanlara çok büyük bir saygım vardır. Doğal çevreye daha duyarlı bir bireyimdir. Çünkü sevgiyi küçük yaşta öğrendim ve hayatımın her alanında kullanıyorum. Bunun böyle olması gerekiyor çünkü. Aileme, arkadaşlarıma, öğretmenime, herkese karşı sevgi ve saygı ile yaklaşırım. Bunları uygulamak benim için çok doğal bir hale geldi.*

Öğrenilen değerlerin günlük hayatta uygulanmama durumları

Görüşmenin bu bölümünde öğrencilerden okulda öğrendikleri değerleri günlük hayatta uygulamadıkları durumların olup olmadığının cevabı istenmiştir. Öğrencilerin tamamı öğrendikleri değerleri hayatlarında kullanmadıkları zamanların olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak da, kendilerini stres ve baskı altında hissetmeleri, insanların kendilerini öfkeliendirmeleri, empati kuramamalarını belirtmişlerdir. Bu konuda aktarılanlar aşağıdaki gibidir:

B5: *Bazen stres ve baskı altında hissediyorum. O zaman insanın gözü bazen dünyayı görmüyor. Özellikle insanlara bazen istemediğim şekilde davrandığım oluyor. Ama sonra çok pişman oluyorum. Benim değerlere hayatımda yer vermememin en önemli sebebi stres ve baskı altında hissetmem, öfkeli olmamdır.*

B9: *Mesela her zaman çevreye duyarlı olamıyorum. Bazen bunu unutuyorum. İnsanlar arası ilişkilerde olması gereken değerleri her zaman uygulayamıyorum. Bunun nedeni insanların zaman zaman beni sinirlendirmesidir.*

Değerlerin kişiliklerde yansması

Çalışmanın bu kısmında öğrencilere kişiliklerinde hangi değerleri bulduklarını sorulmuş, farklı cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda, kişiliklerinde saygı, yardımseverlik, hoşgörü, sevgi, dürüstlük, güven, doğal çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık, bayrağa ve istiklâl marşına saygı, sorumluluk, vatana ve millete saygı gibi pek çok değeri bulduklarını tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili açıklamalar aşağıdadır.

B2: *Saygı, yardımseverlik, hoşgörü ve sevgi değerlerini kişiliğimde bulunduruyorum çünkü bu değerlerin her insanda olması lazım. Öyle düşünüyorum.*

B10: *Saygı, sevgi. Vatana ve millete saygı, sevgi değerini kişiliğimde bulundururum. Ben vatanımı ne kadar çok seversem ve ona saygı duyarsam kendimi o kadar huzurlu hissederim.*

Değer eğitiminin öğrencinin hayatındaki yansımaları

Bu bölümde öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi aldıktan sonra hayatlarında nelerin değiştiği sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı derste gördükleri değer eğitiminin hayatlarında pozitif yönde ilerlemeler sağladığını belirtmişlerdir. Açıklamada öğrenciler değer eğitimi almadan empati, hoşgörü, yardımseverlik, tarihsel mirasa duyarlılık gibi değerlere daha az yer verirken değer eğitimi aldıktan sonra bu konularda daha düşünceli ve yardımsever olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin açıklamaları aşağıdaki şekildedir;

B1: *Hayatımda saygıya daha çok yer vermeye başladım. Tarihimini daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Tarihsel mirasımıza daha çok ilgi duymaya başladım. Mesela müzelerle önceden çok fazla ilgi duymazdım. Ama derste aldığım bilgilerden sonra müzelerle daha çok ilgi duymaya başladım. Müzelerle her gittiğimde daha detaylı inceliyorum her şeyi.*

B5: *Evet. Ben Sosyal Bilgiler dersinde bu gibi değerleri öğrenmeden önce biraz asi bir kişiliğe sahiptim. İnsanlara biraz daha sert davranabiliyordum. Ama bunların yanlış olduğu bana anlatılınca davranışlarım olumlu yönde değişti.*

B9: *İnsanlarla tam bir bağ kuramıyordum açıkçası. Değer eğitimi almaya başladıktan sonra bu konuda daha rahat bir insan olmaya başladım. Önceden milli ve kültürel değerlerimizin ne olduğu hakkında çok bir fikrim yoktu ama öğretmenimiz bize bunları da anlattıkça daha bilinçli bir insan oldum.*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Samsun'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri (beşer tane) ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitimini hayatlarında işe koşup koşmadıklarının öğrenilmesidir. Ulaşılan bilgilerden öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitimini hayatlarında içselleştirme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin yaşları 12 – 17 aralığındadır. Öğrencilere konuya giriş niteliğinde olması ve değerlerle ilgili bilgi ve algı düzeylerinin saptanabilmesi açısından ilk olarak “değer” kavramından ne anladıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler bu soruya daha çok saygı, sevgi, Türk bayrağına ve İstiklal Marşı'na saygı, büyüklere saygı, doğal çevreye duyarlılık gibi kavramlarla karşılık verirken değerden iyi insan olmayı öğreten kavramları anladıklarını vurgulamışlardır. Bu durum öğrencilerin değer kavramına yükledikleri anlamın ortaya çıkması bakımından önemlidir. Böylece öğrencilerin tamamının değerlerin ne olduğu ile ilgili bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilere yöneltilecek diğer sorulardan sonra özellikle açıklama yapılmasına ihtiyaç kalmamıştır.

Öğrencilere Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerine hangi değerleri aktarmaya çalıştığı sorusu yöneltilmiştir. Bunda amaç, daha sonra sorulacak olan, öğrencinin hayatında hangi değerlere yer verdiği sorusundan yola çıkarak hayatında bu değerleri içselleştirme durumunu ortaya koymaktır. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine daha çok milli ve kültürel değerleri, vatana saygıyı ve bunların yanında sevgi, saygı, yardımseverlik, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık gibi değerleri öğretmeye çalıştığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden kendilerine empati kavramının öğretilmeye çalışıldığını vurgulayanlar da olmuştur. Öğrencilerin buldukları yaş seviyesi de dikkate alındığında öğretilmeye çalışılan değerlerin yaş seviyelerine uygun olduğu söylenebilir.

Bunların yanında, değer eğitiminin okulda verilmesinin gerekliliği ile ilgili soruya tüm öğrenciler değer eğitimini gerekli gördükleri cevabını vermişlerdir. Özellikle küçük yaşlarda edinilen değer kavramının kişinin hayata hazırlanmasında önemli görülmesi öğrencilerin bu cevabı vermelerinde önemli bir faktör olarak görülebilir. Öğrenciler özellikle hayatta yalnızca kendi beklentilerine göre hareket edemeyeceklerini, bu noktada değerlere uygun davranmanın gerekliliğini vurgulamışlardır.

Öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitimine hayatlarında ne şekilde yer verdikleri sorulduğunda ise öncelikle saygı değerine hayatlarının her aşamasında yer verdiklerini belirtmişler, özellikle aile bireylerine karşı saygı ile yaklaştıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin toplu taşıma araçlarında yaşlı insanlara yer vermek noktasında oldukça hassas oldukları belirlenmiştir. Özellikle yaşlı insanlar konusunda olan duyarlılıklarının yüksek olduğu saptanan öğrencilerin yolda elinde torbalarla yürüten yaşlı insanlara da yardım etme davranışında buldukları saptanmıştır. Doğal çevreye duyarlılık değerini benimsemiş öğrencilerin hayatlarında bu değer önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Özellikle bir öğrencinin bitmiş pilleri evdeki bitik pil kutusuna atmak noktasında gösterdiği duyarlılık bu duruma bir kanıt niteliğindedir. Kardeşinin ödevlerini yapmasında yardımcı olmaya çalışan bir öğrencinin ise yardımseverlik değerini hayatında önemli bir yere koyduğu görülmüştür. İstiklal Marşı'na ve vatana saygı duyduğunu belirten öğrencilerin bu konuda öğrendikleri değerleri hayatlarında da içselleştirdikleri saptanmıştır. Bir öğrencinin ise okulda öğrendiği değerleri kuzenine anlatarak onun da bilgilmesini sağlamaya çalışması aldığı değer eğitimini içselleştirdiğinin en önemli göstergelerindedir.

Öğrencilere yalnızca hayatlarında değerleri uyguladıkları durumlar değil uygulamadıkları durumların da neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya tüm öğrenciler yaklaşık aynı cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin tamamı hayatlarının belli zamanlarında gerekli olsa da değerleri ihmal edici davranışlar sergiledikleri belirtmişlerdir. Bu durumun özellikle dış çevreden kaynaklandığını vurgulayan öğrenciler, insanların kendilerini öfkeliendirmeleri durumunda özellikle saygı değerini ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini stres ve baskı altında hissettikleri zamanlarda da değerleri hayata geçiremedikleri saptanmıştır. Bir kısım öğrenci ise doğal çevreye duyarlılık değerini her zaman hayata katamadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin kişiliklerinde ise saygı, yardımseverlik, hoşgörü, dürüstlük, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, kültürel mirasa duyarlılık, güven, sorumluluk, doğal çevreye duyarlılık, vatana ve millete saygı gibi değerleri bulduklarını saptanmıştır. Öğrencilerin hayatlarında uyguladıkları değerler de dikkate alındığında kişiliklerinde bulunan değerleri hayata aktardıkları belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi aldıktan sonra hayatlarında değişen bir şeyin olmadığını ifade eden öğrenci yoktur. Öğrenciler bu derste aldıkları değer eğitiminin hayatlarına olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Tüm bulgular öğrencilerin değer kavramını çok önemsediklerini ve bu kavramın hayatta çok önemli bir yeri olduğunu vurguladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerinin kendilerine öğretmeye çalıştığı değerler ile öğrencilerin günlük hayatta işe koştukları değerler göz önünde bulundurulduğunda ise öğrencilerin okulda aldıkları değer eğitimini günlük hayatta işe koştukları görülmektedir. Dolayısıyla bu durum Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitimini hayatlarında da içselleştirdiklerini göstermektedir. Bu öğrencilerin değerleri Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmekle kalmadıklarını onları günlük hayatın bir parçası haline getirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin aldıkları değer eğitiminin teorik düzeyde kalmayıp uygulamada da görülmesi verilen eğitimin etkililik derecesini ortaya koyar. Bunların yanında öğrencilerin zaman zaman aldıkları değer eğitimine uygun davranışlar sergilemedikleri de saptanmıştır. Böyle davrandıkları zaman, öğrencilerin durumun farkında olup bundan dolayı üzüntü yaşadıklarını da dile getirmeleri nedeniyle değer eğitiminin etkililiği bakımından olumsuz bir durum teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilinçli olması açısından önemli görülüp uzun vadede olumsuz değil olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilecek bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde aldıkları değer eğitimini daha da içselleştirebilmeleri isteniyorsa türlü etkinliklerle bu konuda ilerlemeler sağlanabilir. Öğrencilere öğrendikleri değerleri hayatta kullandıkları durumları not edebilecekleri günlük yazma şeklinde bir etkinlik yaptırılabilir. Değer eğitimi diğer derslerin içinde veya gizil yollarla öğretilmeye çalışılan bir ders olmaktan çıkarılıp ayrı bir ders olarak okutulabilir. Öğretmenler kendi hal ve tutumları ile öğrettikleri değerlere uygun davranıp öğrencilere model olabilirler. Öğrencilerin öğrendikleri değerlere uygun davranışlar sergilemeleri durumunda, pekiştiricilerle ödüllendirmeleri yapılarak davranışın kalıcılığı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(1), 5-28.
- Aziz, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. Değerler eğitimi dergisi, 6(15), 69-88.
- Ekő, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), 79-96.
- Ekő, H. ve Okudan, A. Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitimi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8(2), 178-190.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169-202.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK, (2009). Değer Teriminin Tanımı.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5714a2171a5175.862498711 Erişim tarihi: (18.04.2016).
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(1), 61-68.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. Türklük Bilimi Araştırmaları, 19(19), 499-522.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN BENİMSEDİKLERİ YAKLAŞIMLARIN BELİRLENMESİ

Mehmet Fatih KAYA¹ - Hüseyin EROL² - Muzaffer ÇATAK³

Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin karşılaştıkları sorunların, sınıf yönetimini nasıl sağladıklarının ve bu konudaki önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışma nitel araştırma yaklaşımına uygun olgubilim desenine sahiptir. Çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine uygun olarak 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde ortaokulda görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmenleri seçilmiş ve bu araştırma çerçevesinde seçilen bu öğretmenlerle görüşülmüştür. Hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile önce 4 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formu üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak, sorular yeniden yapılandırılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak analiz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

DETERMINING THE APPROACHES ADOPTED BY SOCIAL STUDIES TEACHERS REGARDING CLASSROOM MANAGEMENT

This study aims to determine the problems social studies teachers experience regarding classroom management, to reveal how they perceive 'classroom management' and their suggestions and recommendations. In this regard, this study has 'phenomenological design', appropriate for the qualitative research. The working group is comprised of 12 social studies teachers, selected in accordance with the convenience sampling technique, working in secondary schools in Siirt in the 2015-2016 academic year, and these teachers were interviewed within the framework of this research. Using the semi-structured interview form prepared, a pilot study was administered on 4 teachers first. In accordance with the data obtained, necessary changes were made on the interview form and the questions were restructured. The data obtained through interviews with teachers were analyzed in accordance with the descriptive analysis approach.

Keywords: Classroom Management, Classroom Management Approaches, Social Studies Teachers

Giriş

Bilgi birikiminin hız kazandığı günümüzde, öğrenciler okul dışında çok fazla uyarıcı ile karşılaşmakta ve bunların etkisinde kalmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin okula uyum sağlamasından ziyade; okulların öğrencilerin ilgi, istek ve dikkatlerinin çekecek hale getirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu süreçte birçok paydaşa önemli görevler düşmekle birlikte, en kritik görev öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütmekle doğrudan sorumludurlar. Dolayısıyla öğretmenin başarısı, öğrenci başarısı için de ön koşuldur. Öğretme-öğrenme sürecinin ağırlıklı olarak geçtiği sınıf ortamında öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması, -sınıf kontrolünü öğretmenin elinde bulunduracağından- öğretmen ve öğrenci başarısı için temel teşkil etmektedir.

¹ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mefkaya@gmail.com

² MEB, Öğretmen, h02erol@hotmail.com.

³ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mucaffer@hotmail.com

Sınıf yönetimi; öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili çalışmasının önündeki engellerin kaldırılması, zamanın iyi ve etkili kullanılması, etkinliklere öğrencilerin aktif olarak katılımlarının sağlanması, gerek insan, gerek zaman ve gerekse de sınıf kaynaklarının yönetilmesi anlamına gelmektedir (Erdoğan, 2008). Sınıf yönetiminde amaç, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu geliştirecek olumlu, düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak ve sürdürmektir. Ayrıca, sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin sorumluluğunu geliştirmek ve onlara davranışlarını nasıl düzenleyeceklerini öğretmek de amaçlanır. Etkili bir sınıf yönetiminde öğrenci davranışı güç, baskı ya da zorlama ile değil, öğrencilerin katılımı ve istekliliği sağlanarak onlara kendi öğrenme ortamlarını oluşturmayı ve kontrol etmeyi öğretmek düzenlenir. Böylece, sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin sorumluluk almaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri önemli bir beceri olarak görülür (Çalık, 2010: 3).

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde (Arslan, 2012; Aydın, 2011; Turan, 2011; Başar, 2012; Şentürk, 2007; Duman, Gelişli ve Çetin, 2004; Aksoy, 2001; Wragg, 1993; Levin ve Nolan, 1991) sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımların, farklı başlıklar altında gruplandırıldığı görülmektedir. Bu farklılık araştırmacıların sınıf yönetimini değişik açılardan incelemelerinden ve farklı başlık altında gruplandırmalarından kaynaklanmaktadır. Sınıf yönetimine ilişkin yaklaşım modelleri genel olarak; Geleneksel, Tepkisel, Önlemsel, Gelişimsel ve Bütünsel yaklaşım modeli şeklinde sıralanabilir:

Geleneksel yaklaşım modeli öğretmen merkezlidir. Öğretmen öğrenci ilişkileri aşırı derecede yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Ayrıca sadece öğretmen tarafından belirlenen ve değişmez doğrular olarak yansıtılan bu doğrular tartışılmazlar. Daha çok öğretmenin geleneksel otorite figürü olarak algılandığı toplumlarda gözlenen bu yaklaşım, demokratik yaşam gerekleri ile bağdaşmaz (Aydın, 2011: 5). Öğretmenin bilgiyi aktardığı, öğrencinin bu bilgiyi olduğu gibi kabullendiği öğretim durumudur. Dayandığı eğitim felsefesi esasiciliktir. Öğrenciler, bilgileri sorgulamadan kabullenir ve ezberler (Arslan, 2012).

Tepkisel yaklaşım modeli, bir durum veya davranışın oluşmasından sonra, ona tepki olarak karşı durum, davranış ve tavır oluşturma şeklindeki sınıf yönetimi modelidir. Bu anlamıyla, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir. İşleyişi, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül ceza türü etkinlikleri içerir (Başar, 2012). Tepkisel davranış iletişimi zorlaştırır, fırsat ve ortam olduğu zaman karşı tepkiye yol açabilir (Erdoğan, 2008).

Önlemsel yaklaşım modeli, eğitim sürecinde karşılaşılabilecek durumların önceden göz önüne alınması, bunlarla ilgili olası sıkıntıların olmaması için önceden gerekli girişimlerin yapılması, geleceğin şimdiden görülüp planlanması, ona hazırlanılması, onun yönlendirilmesi çabalarını içerir. Bu model ne kadar iyi kullanılırsa, tepkisel modele duyulan gereksinim ve tepkisel model kullanmayı gerektiren olumsuzluklarla karşılaşma olasılığı o kadar azalabilir (Başar, 2012: 20). Aşırı önlem alması durumunda öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmalarına ya da okul dışı yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmalarına neden olabilir (Ağaoğlu, 2008).

Gelişimsel yaklaşım modeli, eğitsel etkinliklerde öğrenci gelişim evre ve özelliklerinin gözetilmesini gerektirir. Bunun için öğretmen, öğrencilerin gelişimlerinin fizyolojik yanlarını, gelişim sosyolojisini ve psikolojisini iyi bilmelidir. Bu model diğer modellerin kullanımı için de bilgi sağlar (Başar, 2012: 20). Konu ve yöntem açısından öğrencilerin düzeylerine uygun bir eğitim ve öğretim gerçekleştirilir (Erdoğan, 2008).

Çağdaş yaklaşım modelinde, öğretmen rehber konumdadır. Bu model sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç, okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir (Aydın, 2011: 6). Öğretmenin davranışlarıyla öğrencilere model olması beklenir. Sınıfta demokratik bir yönetim vardır ve öğretmenin bütün öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine katması beklenmektedir. Dayandığı eğitim felsefesi, John Dewey tarafından ortaya konulan ilerlemeciliktir (Arslan, 2012).

Bütünsel yaklaşım modeli, sınıf yönetiminde önlemsel yaklaşıma öncelik ve ağırlık verme, gelişimsel modelden yararlanma, tepkisel modeli olabildiğince az kullanma özelliklerini içeren, diğer modellerin, duruma en uygun biçimde bütünleştirilmiş şeklidir (Başar, 2012: 20-21).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Sosyal bilgiler öğretmenleri, sınıf yönetimine ilişkin ne tür uygulamalar yapmaktadır?” ifadesi olup, bu temel problem kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf yönetimiyle ilgili ne gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf yönetimini nasıl sağlamaktadırlar?
3. Sosyal bilgiler öğretmenleri etkili bir sınıf yönetimi becerisi için hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Araştırmanın Yöntemi

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224-227).

Çalışma Grubu

2015-2016 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde farklı ortaokullardan 12 sosyal bilgiler öğretmenin çalıştığı grubunu oluşturduğu bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, küçük bir örneklemden elde edilen bilginin amaca uygunluğunu artırır. Diğer bir ifadeyle bu örnekleme yer alan katılımcılar, araştırmacının keşfetmek istediği olgu hakkında bilgi verici kişilerdir (McMillan ve Schumacher, 2006). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet		Hizmet Süresi			
	Bayan	Erkek	1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	11-15 yıl arası	16 yıl ve üzeri
K1	X		X			
K2		X		X		
K3	X		X			
K4		X	X			
K5		X		X		
K6	X		X			
K7		X	X	X		
K8		X		X		
K9		X			X	
K10		X	X			
K11		X	X			
K12		X	X			

Tablo 1’de de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 3’ü bayan ve 9’u erkektir. Çalışma grubundaki öğretmenler farklı mesleki tecrübeye sahip olup, bunlardan 8 öğretmen 1-5, 4 öğretmen 6-10 ve 1 öğretmen 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahiptir.

Verilerin Toplanması

Hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile önce 4 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formu üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak, 3 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Bu durum soruların geçerliliğini desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Elde edilen veriler benzerlik-farklılıklar ortaya

konarak sınıflandırılmıştır. Yapılan bu sınıflamalar betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak çözümlenmiş ve her sınıflama için kodlar oluşturulmuştur. Bu veriler tabloya dönüştürülüp, katılımcı kodları ve frekans dağılımları yapılarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Görüşmelere yeteri kadar zaman ayrılması ve sorulara objektif cevap alınabilmesi için, görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ve bu verilerin yorumları, katılımcıların ve iki uzmanın incelemesine başvurularak iç geçerlilik artırılmıştır. Analiz sürecinde görüşme yapılan öğretmenler K1, K2,.....K12 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın betimsel analizi aşamasında şu sıralama izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224):

1. *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:* Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alan yazı taraması yapılmıştır. Bu alan yazı taraması ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda araştırma soruları oluşturulmuştur. Her bir öğretmen için yarı yapılandırılmış üç sorunun bulunduğu görüşme formu hazırlanmıştır.

2. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Görüşme sürecinde elde edilen veriler not alınarak kaydedilmiştir. Görüşme formuna aktarılan bilgilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3. *Bulguların tanımlanması:* Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanmıştır.

4. *Bulguların yorumlanması:* Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılmıştır.

Son halini alan çalışmanın güvenilirliğini hesaplamak amacıyla bir uzman görüşüne daha başvurularak elde edilen verilerden hareketle [Miles ve Hubermann \(1994\)'ın "Güvenilirlik= \(\(Görüş Birliği\):\(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı\)x 100" formülü kullanılarak](#) güvenilirlik hesaplanmıştır.

Güvenilirlik kapsamında görüşüne başvuru alan uzmanın, 11 görüşü farklı başlıklarla ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan güvenilirlik analizinde çalışmanın güvenilirliği 0.91 olarak hesaplanmıştır. İşlem şu şekilde formüle edilmiştir:

Güvenilirlik: $[(107):(107+11)] \times 100 = \% 90,7 \Rightarrow .91$

BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın problem durumunda verilen alt problemlere ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar 8 başlık altında tespit edilmiş olup, bu başlıklar ve verilen cevapların frekansları (f) Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik verdikleri cevapların davranış türlerine göre dağılımı

Davranış Türleri	Katılımcı Kodu	Verilen Cevaplar (f)
Derse yönelik ilgisizlik	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K11, K12	9
Arkadaşlarıyla konuşma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K11	8
Dikkatini verememe	K1, K3, K4, K7, K8, K9, K10	7
Saygısız tavır	K3, K6, K8, K11, K12,	5
Kitap ve defter bulundurmama	K1, K9, K11	3
Arkadaşlarıyla geçinememe	K4, K7	2
İzin almadan konuşma	K3, K12	2
İhtiyaç için izin isteme	K12	2
Toplam		38

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar; derse yönelik ilgisizlik (f=9), arkadaşlarıyla konuşma (f=8), dikkatini verememe (f=7), saygısız tavır (f=5), kitap ve defter bulundurmama (f=3), arkadaşlarıyla geçinememe (f=2), izin almadan konuşma (f=2) ve ihtiyaç için izin isteme (f=2) ile ilgilidir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin düşük olmasının hem öğretmeni hem de öğrencileri etkileyerek sınıf atmosferinin bozulmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki örnek görüş; “Öğrenciler derse ilgisizler. Bu durum beni oldukça çok etkiliyor ve sınıfın havasının bozulması için de ortam oluşturuyor ” (K11) şeklindedir. Ayrıca bu durumun, zamanında dersin tamamlanmasına engel olduğunu ve eğitim-öğretim sürecinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtilmiştir. Örnek görüş: “.....Bu durum dersin planlanan sürede tamamlanmasına da engel oluyor.” (K3) şeklindedir. Öğretmenler, öğrencilerin ilk fırsatta kendi aralarında konuştuklarını belirtmiş ve öğrencilerinin kendilerinin yanı sıra diğer öğrencilerinde dikkatlerin dağılmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda K6 katılımcı kodlu görüşmeci “Öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları hem kendi dikkatlerini, hem arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor” ve K 1 katılımcı kodlu görüşmeci “Öğrenciler buldukları ilk fırsatta kendi aralarında konuşmaya başlıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. 7 görüş öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi ve sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak, öğrencilerde dikkat sorunlarının yaşandığı ve sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediğine yöneliktir. Örnek görüş: “Öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi itibariyle dikkatleri kısa sürede dağılabiliyor. Sınıf mevcudunun da fazla olması beraberinde disiplin sorunlarının yaşanmasına neden olabiliyor.” (K4) şeklindedir. 6 görüşte, sınıfın düzenini bozan öğrencilerin uyarılmasının da beraberinde öğrencilerin öğretmene yönelik saygısız bir davranışta bulunmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu konudaki örnek görüşler; “Sınıfta herhangi bir sorun yaşandığında gereken uyarı yaptığımızda, öğrenciler saygısızca tepki verebiliyorlar” (K6). Saygısızlığın nedenine yönelik ise öğrencilerin arkadaş çevresinde küçük düşmemek amacıyla yapıldığına yönelik görüş bildirilmiştir. Örnek görüş; “Öğrenciyi uyarıyorum ama arkadaş çevresinin de etkisinde kalarak bana karşı olumsuz tepki gösterebiliyor” (K11) şeklindedir. 3 öğretmen dönem başında öğrencilere dağıtılan kitaplara bazı öğrencilerin zarar verdiklerini ve bazı öğrencilerin ise kitapları aldıktan sonra bir daha okula getirmediklerini, bu öğrencilerin derse katılmadıkları gibi diğer öğrencilerin de derse katılmalarına engel olduklarını belirtilmişlerdir. Bu konuda K1 katılımcı kodlu görüşmeci; “Öğrenciler maalesef kitap ve defter bulundurmuyor. Dönem başında kitaplar verilmekle birlikte, aradan kısa zaman geçmeden kitapların zarar gördüğünü biliyorum. Bazı öğrenciler ise kitabı alıp eve götürüyor ve bir daha okula getirmiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Sınıfta öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları sorunların da sınıf yönetimini olumsuz etkilediğine yönelik 2 görüş bildirilmiştir. Özellikle öğrenciler arasında üstünlük kurma çalışmalarının öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkların nedeni olduğu belirtilmiştir. Örnek görüş: “Bazı öğrenciler kendileri arasında rekabet içindeler ve üstünlük kurmaya çalışıyorlar. Bu durum sınıf içinde de huzursuzlukların yaşanmasına neden olabiliyor.” (K4) şeklindedir. Ayrıca öğrencilerin izin almadan konuşmalarına yönelik 2 ve ihtiyaç için izin istemeye yönelik 1 görüş bildirilmiştir. Bu konudaki örnek görüş ; “.....,öğrencilerin izinsiz söz alması, ihtiyaç için sürekli izin istenmesi de karşılaşılan diğer sorunlardır.” (K12) şeklindedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, sınıf yönetimini nasıl sağladıklarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar 9 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar ve verilen cevapların frekansları (f) Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıf yönetimini nasıl sağladıklarına yönelik vermiş oldukları cevapların davranış türlerine göre dağılımı

Öğretmen Davranışları	Katılımcı Kodu	Verilen Cevaplar (f)
Etkili ders anlatımı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12	12
Ödül ve Ceza verme	K1, K2, K5, K6, K9, K11, K12	7
Sözlü uyarıda bulunma	K1, K2, K3, K6, K8, K9, K11	7
Okul idaresine yönlendirme	K1, K3, K5, K6, K11, K12	6
Velilere şikâyet etme	K3, K6, K12	3

Etkili iletişim kurmaya çalışma	K4, K7, K10	3
Arkadaşların yanında kızma	K8, K11	2
Başarılı öğrencilerle kıyaslama	K3, K6	2
Öğrenciye sorumluluk verme	K4, K10	1
Toplam		43

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf yönetimini nasıl sağladıklarına ilişkin görüşler sırasıyla; etkili ders anlatımı (f=12), ödül ve ceza (f=7), sözlü uyarıda bulunma (7), okul idaresine yönlendirme (f=6), velilere şikâyet etme (f=3), etkili iletişim kurmaya çalışma (f=3), arkadaşlarının yanında kızma (f=2), başarılı öğrencilerle kıyaslama (f=2) ve öğrenciye sorumluluk verme (f=1) şeklindedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı, etkili ders anlatımı ile sınıf yönetimini sağlamaya çalıştıklarını bu öğretmenlerin büyük bir bölümü ise yine de bazı öğrencilerin isteksiz olmalarından dolayı sınıf yönetimini güçleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda örnek görüşler şu şekildedir: K3 katılımcı kodlu görüşmeci ise *"Öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışarak, konuya giriş yapıyorum. Başarılı olduğumu düşünüyorum, buna rağmen bazı öğrencilerin alıcılıkları kapalı ve dersi kaynatmak için elinden geleni yapıyor...."* şeklindedir.

Etkili ders anlatımına yönelik uygulamalara yer verilmesine rağmen sorunlarla karşılaşan öğretmenlerin 9'u, tepkisel yaklaşım modeline uygun davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu davranış türleri ise ödül ve ceza, sözlü uyarıda bulunma, okul idaresine yönlendirme, velilere şikâyet etme uygulamalarına yer verme şeklindedir. 7 görüş derse katılımı sağlamak ve olası sorunlara engel olmak için; derse katılan öğrencilere ödül, derse katılmayanlara ise ceza vermeye yöneliktir. Örnek ifade; *"Derse katılan ve hazırlıklı gelen öğrencilere artı, hazırlıksız gelen ya da sorularına cevap veremeyen öğrencilere ise eksi veriyorum. Böylece derse hazırlanmalarını ve derse katılmalarını sağlamaya çalışıyorum"* (K6). Sınıfın düzenini bozan öğrencileri sözlü olarak uyarmaya ve olumsuz durumun devam etmesi durumunda okul idaresine yönlendirmeye, öğrenci velileriyle görüşmeye, sınıfın yönetimini güçleştiren öğrencileri arkadaşlarının yanında zor duruma düşürmeye ve başarılı öğrencilerle kıyaslamaya yönelik örnek görüşler: *"....Sınıfın düzenini bozan öğrencilerin isimlerini söyleyerek, sözlü olarak uyarıyorum."* (K3), *"Sınıfın düzenini bozan öğrencileri öncelikle uyarıyorum. Sınıfın düzenin bozmaya devam ederse okul yöneticilerine yönlendiriyorum."* (K1), *"Sınıfın düzenin bozulmasına neden olan öğrenciler, eğer alışkanlık haline getirmiş ve tüm uyarılara rağmen olumsuz davranışlar devam ediyorsa, velilerini okula çağırıyor ve durumu anlatıyorum."* (K12) şeklindedir. Arkadaşların arasında zor duruma düşürmeye ve örnek olması itibarıyla başarılı öğrencilerle kıyaslamaya yönelik örnek görüş: *"Öğrenciler sınıfın düzenin bozduklarında, arkadaşlarının arasında zor duruma düşürüyorum. Böylece zor duruma düşmek istemeyen öğrenciler derste daha uysal olabiliyorlar. Bazen de sınıfta başarılı öğrencileri örnek göstererek, onunla kıyaslıyorum."* (K3) şeklindedir.

Etkili ders anlatımına yönelik uygulamalara yer veren öğretmenlerden 3'ü ise çeşitli nedenlerle derse ilgi göstermeyen öğrencilerle etkili iletişim kurarak sınıfta yaşanması muhtemel sorunların önüne geçmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Örnek görüş: *"...bazı öğrenciler buldukları gelişim dönemi itibarıyla dikkat çekmeye çalışabiliyorlar. Bu durumda öğrenciyle bire bir ders dışında görüşüyorum."* (K7), *"Olumsuz davranışları sergileyen bazı öğrencilerle görüşerek, sorunu halletmeye çalışıyorum."* (K10). Buna ilaveten 1 görüşmeci ise sınıfın düzenini bozan öğrencilere sorumluluk vererek olası muhtemel sorunların önüne geçmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örnek ifade: *"Her öğrencinin yapabileceği bir şeyler vardır düşüncesinden hareketle, her öğrenciye yapabileceği bir sorumluluk veriyorum."* (K4) şeklindedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin sahip olması gereken davranışlara ilişkin verilen öneriler 7 başlık altında tespit edilmiştir. Bu başlıklara yönelik verilen öneriler ve frekansları (f) Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi için sahip olması gereken davranışlara yönelik verdikleri cevapların davranış türlerine göre dağılımı

Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler	Katılımcı Kodu	Verilen Cevaplar (f)
Alan bilgisine hâkim olma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12	12
Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma	K2, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K12	9
İletişim becerisine sahip olma	K2, K4, K5, K7, K9, K10	6
Sabırlı olma	K1, K3, K6, K8, K9	5
Empati kurabilme	K7, K10	2
Beden dilini etkili kullanabilme	K4, K9	2
Ses tonunu iyi kullanabilme	K10	1
Toplam		37

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi için sahip olmaları gereken özelliklere ilişkin görüşleri sırasıyla; alan bilgisine hakim olma (f=12), öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma (f=9), iletişim becerisine sahip olma (f=6), sabırlı olma (f=5), empati kurabilme (f=2), beden dilini etkili kullanabilme (f=2) ve ses tonunu iyi kullanabilme (f=1) şeklindedir.

Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklere yönelik en fazla görüş; alan bilgisine yönelik olup, öğretmenin alan bilgisinde yeterliliğinin, öğrencilerin öğretmene saygı ve derse ilgi duymasını sağlayacağını belirtilmişlerdir. Örnek görüş: "Öğretmen alan bilgisi yönüyle eksikliği olmamalıdır. Öğrenci kafasına takıldığı her konuda sorduğu soruya tatmin edici cevap almalıdır. Böylece diğer öğrencilerin de öğretmene saygı duymaları ve dolayısıyla derse de ilgi duyması sağlanabilir" (K9). Bununla birlikte farklı yöntem ve tekniklerin etkili kullanımının da, öğrencilerin derse ilgilerini arttıracığı belirtilmiştir. Örnek ifade: "Öğretmen konuyu tek düze şeklinde anlatmamalı. Birçok etkinliğe yer vermeli." (K4), "Öğretmen konunun ve öğrencinin özelliğine uygun olarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmelidir." (K10). Ayrıca öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesinin, sınıf yönetimini bozan öğrenciler karşısında sabırlı olmasının ve öğrencilerin gelişim dönemi itibarıyla farklı duyu ve düşünce içerisinde olacaklarından onları doğru bir şekilde anlayabilmesinin, beden dilini ve ses tonunu etkili bir şekilde kullanabilmesinin etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler olduğuna yönelik görüşler bildirilmiştir. Örnek ifadeler: "Öğretmenin öğrencileri, öğrencilerin de öğretmeni anlayabilmeleri için etkili iletişim şarttır. Öğretmen açısından duruma baktığımızda, sahip olduğu iletişim becerisi sınıf kontrolü için son derece önemlidir." (K7), "Öğrenciler gelişim dönemi itibarıyla farklı duyu durumu yaşayabiliyorlar. Sınıf ortamında sürekli olarak olumsuz bir durumla karşılaşılacağından, öğretmenin öncelikli sabırlı olması gerekiyor. Ayrıca sınıf düzenini bozan öğrenciyi anlayabilmesi için öncelikli olarak empati kurabilmesi gerekir." (K2), "Öğretmen sınıfta sunum yaparken, sınıfın dikkatini dağıtan öğrencileri bazen göz temasıyla, bazen de mimikleriyle uyarabilmelidir." (K8), "Öğretmen sınıfta tek düze ses tonunu kullanırsa öğrenci istemese de, dersten sıkılacak ve dikkati dağılacaktır. Beraberinde sınıfta disiplin sorunlarının yaşanabilir. Bu nedenle öğretmenin ses tonu zaman zaman yükselip düşmelidir." (K5).

Sonuç ve Tartışma

21. yüzyılın gelişim ve değişimlerine ayak uydurabilmek ve takip edebilmek için nitelikli insan gücüne ihtiyaç olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Hiç şüphesiz ki bu nitelikli insanları yetiştirecek olan da nitelikli öğretmenlerdir. Nitelikli insan için etkili eğitim, etkili bir eğitim için de etkili bir sınıf yönetimi sağlanması şarttır. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi öğrencilerin etkili davranış ivmesi kazanmalarını sağlar. Ayrıca öğrencilerin davranışlarını anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmede etkili sınıf yönetiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Ök, Göde ve Alkan, 2006).

Etkili bir sınıf yönetimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri yaklaşımların belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar öğrenci kaynaklı olup; derse yönelik ilgisizlik, dikkatini verememe, kitap ve defter bulundurmama

davranışları sınıf yönetimini bozucu davranışlara yöneltici niteliktedir. Arkadaşlarıyla konuşma, saygısız tavır davranışları ve arkadaşlarıyla iyi geçinememe, izin almadan konuşma ve ihtiyaç için izin isteme ise sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin derse ilgisizlikleri ile kitap ve defter bulundurmama ve dikkati verememe arasında bir ilişkinin olduğu düşünülürse, Öztürk (2002)'ün de belirttiği gibi bu durumun derse katılımı olumsuz yönde etkileyeceğinden zaman zaman sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına ve sınıf yönetimini güçleşmesine neden olabilir. Özan (2009) ise, her öğrencinin derse ilgi ve istek duymayabileceğini ve öğretmenin derse ilgi çekici etkinlikler düzenlemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular; Dirlikli, Sakallı ve Akgün (2015); Çapri, Balcı ve Çelikkaleli (2010); Balay ve Sağlam (2008), Sadık (2006), Türnüklü ve Galton (2001) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda; söz verilmeden konuşma, arkadaşlarını rahatsız etme, derse hazırlıksız gelme ve dikkatini derse vermeme, ders dışı şeylerle ilgilenme, saygısızlık, arkadaşlarının dikkatini dağıtma, ihtiyaç için sık sık izin isteme öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışlar olarak tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ağırlıklı olarak tepkisel bunu sırasıyla önlemsel ve gelişimsel yaklaşımı sergilediği görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı etkili ders anlatımı yaklaşımı sınıf yönetimini sağlamaya çalışmışlardır. Etkili ders anlatımı ile gelişimsel model yaklaşımına uygun davranış sergilemeleri olumlu, ancak bunu takip eden uygulamalarda 9 öğretmenin tepkisel model yaklaşımına uygun davranış sergilemeleri etkili sınıf yönetimi açısından - karşı tepkiye yol açacağından- olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Başar (2012) ve Arslan (2012); sınıf yönetimi bilgisi, becerisi, deneyimi zayıf olan ve diğer yaklaşımları iyi kullanamayan öğretmenlerin tepkisel model yaklaşımını kullandıklarını belirtmişlerdir. Smith ve Laslett (1996) ise deneyimi zayıf olan öğretmenlerin, öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı daha duyarlı olduklarını hatta bu davranışlara daha fazla tepki gösterme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bunun temelinde ise bu tür davranışların görmezden geldiğinde zayıf öğretmen olarak algılanma endişesi yattığını belirtmiştir. Bu 9 görüşmeciden farklı olarak 3 görüşmecinin ise önlemsel model yaklaşımını sergileyerek olası muhtemel sorunların çıkmasına engel olmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise tepkisel modele oranla olumlu olarak değerlendirilebilir. Çünkü önlemsel yaklaşım öğrenci merkezli bir yönetim yaklaşımı olup; öğrencilerle beraber karar verilmesi, öğretmenin olaylarda sonuca değil nedenlerinin üzerinde durulması ve tepkilerini olaylara yöneltmesi, istenmeyen davranışlarda sevgi ve saygının kullanılması, kuralların her zaman tartışılabilir olması bu modelin sınıf yönetimi davranışlarıdır. Bu modeli sınıfta öğretmen başarı ile uyguladığında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önüne geçilebilecek ve tepkisel bir modele ihtiyaç azalacaktır (Şentürk, 2006).

Öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamaya yönelik önerilerinden en fazla, alan bilgisinin yeterliliğine, diğer önerilerin ise eğitim bilimleri alanında gerekli donanıma sahip olunmasına ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilere yönelik olması, dolaylı olarak öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde, eğitimin niteliğine ve kalitesinin de önemini ortaya koymaktadır. Paliç ve Keleş (2011) de çalışmalarında; öğretmenlerin iletişim becerisinin, alan bilgisinin, sabırlı olmasının ve onlarla empati kurmasının etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının ilerlemecilik felsefesine dayalı olması, öğretmenin de bu doğrultuda çağdaş sınıf yönetimi becerisi noktasında donanımlı olması gerekmektedir. Kaya (2015) yükseköğretimde ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsemiş öğretmenlerin yetiştirilemediğini ve Şentürk (2007) ise çalışmasında öğretmenlerin çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını sergilemeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda; öğretmen adaylarının çağdaş öğretim yaklaşımı doğrultusunda yetiştirilmelerinin, öğretmenlere de hizmet içi eğitimin verilmesinin olumlu sonuçlar verebileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2008). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. İçinde (Ed. Zeki Kaya), Sınıf Yönetimi (s. 1-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 9-20.
- Arslan, H. (2012). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları. İçinde (Ed. Ruhi Sarpkaya), Sınıf Yönetimi (s. 5-20), (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2011). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24.
- Başar, H. (2012). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Morpa Ofset.
- Çalık, T. (2010). Sınıf Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar. İçinde (ed. Küçükahmet, L.). Sınıf Yönetimi, (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çapri, B. Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi D.6(2)*, 89-102.
- Dirlikli, M., Sakallı, A. F. ve Akgün, L. (2015). Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 36-57.
- Duman, T., Gelişli, Y. ve Çetin, Ş. (2004). Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 281-290.
- Erdoğan, İ. (2008). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kaya, M. F. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Başarı Algılarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (15), 563-584.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). Principles of Classroom Management. A Hierarchical Approach. New York: Prentice Hall, Inc.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). Research in Education: Evidence-based inquiry. Boston: Pearson Education.
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2006). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/ok-gode-alkan.htm. Erişim Tarihi: 16.04.2016
- Özan, M. B. (2009). Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Kuralları Hakkında Öğrenci Görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 1306-1311.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Ve Giderilmesi. İçinde (Ed. Emin Karip). Sınıf yönetimi (s. 118-153), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 199-220.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Bu Davranışlarla Baş Edilen Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Smith, C. J., & Laslett, R. (1996). Effective Classroom Management: A Teacher Guide. London and New York: Routledge.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 585-603.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.
- Turan, S. (2011). Sınıf Yönetiminin Temelleri. (Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan), Sınıf Yönetimi (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türnüklü, A. & Galton, M. (2001). Students' Misbehaviours in Turkish and English Primary Classroom. *Educational Studies*, 27 (3), 291-300.
- Wragg, E. C. (1993). Class management. London: Routledge
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYAYI KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ

Harun ER¹ - Fatma ÜNAL²

ÖZET

Sosyal medya kavramı günümüzde bilgi, düşünce ve deneyimlerin karşılıklı etkileşim içinde web siteleri aracılığıyla paylaşıldığı kapsamlı bir uygulama alanı olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda çağımızın en gelişmiş iletişim araçlarından birisi olarak kabul edilen sosyal medyanın, bireylerin eğilimlerini, tüketim alışkanlıklarını, yaşam biçimlerini, toplumsal hayata bakışlarını ve gündeme ilişkin fikirlerini belirleyen önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle sosyal medya eğitim süreçlerinde, öğrenci ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek, işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesine, bilgi edinme ve kişisel gelişim süreçlerine katkı sağlamak amacıyla kullanılabilir. Bu araştırma ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgi edinme ve kişisel gelişim sürecinde sosyal medyanın rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Bartın İl merkezinde bulunan 264 ortaokul 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi edinme ve kişisel gelişim sürecinde sosyal medyayı kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, bilgi edinme, kişisel gelişim, sosyal bilgiler.

A STUDY ON THE USE OF SOCIAL MEDIA BY THE 8TH GRADE STUDENTS AT SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

Nowadays, the concept of social media is defined as a comprehensive field of application in which information, thoughts and experiences are shared interactively through web pages. Social media, considered as the most developed means of communication of our age, is therefore regarded as an important element that determines individuals' tendencies, consumption habits, lifestyles, social attitudes to life, and ideas about the current agenda. In educational processes, social media can be used to contribute to developing communicational skills between students and teachers, realization of learning based on cooperation, acquiring information, as well as facilitating personal development processes. This study has aimed to specify the role of social media in the processes of acquiring information and personal development among 8th grade students studying at secondary school. The study has been carried out by using the qualitative research model, and involves 264 8th grade students studying at secondary school in the city centre of the Province of Bartın. Research data was collected by the use of demographic information form and semi-structured interview form. Content analysis was used to analyze the collected data. As a result of the study, it has been concluded that students prefer using social media for acquiring information and in their personal development processes.

Keywords: Social media, acquiring information, personal development, social studies.

¹ Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erharun06@gmail.com

² Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, drfatmaunal@gmail.com

1. GİRİŞ

20. yüzyılın son çeyreğinde toplumsal değişim ve gelişime etki eden en önemli olaylardan birisi de kuşku yok ki internetin bulunması ve insanların hizmetine sunulmasıdır. İlerleyen süreçte toplumun geniş kitlelerince kullanılmaya başlayan internet, insanların yaşamında önemli sosyal değişimlere yol açmıştır (Aziz, 2008:71). Gelişen internet teknolojisi sayesinde insanların birbirleriyle iletişim kurlmaları kolaylaşmış ve dünya küçük bir köy haline gelmiştir (Kutup, 2010). Bir anlamda insanlar arası mesafeler kısalmış, haberleşme kolaylaşmış ve yaşam hızlanmıştır.

İnternet beraberinde farklı teknolojik uygulamalara imkan tanıyan gelişmelere sahne olmuştur. Bu anlamda etkileşimli çoklu ortam uygulamalarını sunan ve çok sayıda doküman, görüntü, ses ve metnin çeşitli yollarla paylaşıldığı ortak bir alan olan sosyal medya önemli bir noktayı teşkil etmektedir. Sosyal medya değişik şekillerde ifade edilmekle birlikte genel olarak, bilginin farklı şekillerde kullanıcıların düşünce ve bakış açılarına göre paylaşımlarına yüksek oranda imkan sağlayan ortak bir alan olarak tanımlanabilir (Sayımer, 2008:123; Weinberg, 2009:1; Akt: Solmaz ve diğ., 2013:24). Sosyal medyanın geleneksel medyadan en önemli farkı, herhangi bir kişinin içeriği oluşturabilmesi, yorumda bulunabilmesi ve katkı sunabilmesidir (Scott, 2010:38). Bu açıdan bakıldığında sosyal medya, insanlara etkileşimli bir ortam sunarak onları daha aktif hale getirmektedir.

Günümüzde sosyal medyaya ilişkin birçok web sitesi ortaya çıkmış olup bu siteler insanların iletişimini, etkileşimini, işbirliğini ve beraber çalışmaya yönelik eğilimlerini ayrıca öğrenme sürecini yeniden şekillendirdiği söylenebilir (Lepi, 2012). Sosyal ağlar aracılığıyla öğrenciler ve öğretmenler, aşamaları takip etmek suretiyle eğitim amaçlı bir topluluk oluşturma, kendi aralarında paylaşımda bulunma, iletişim kurabilme ve dönüt alabilmeyi kolaylıkla gerçekleştirebilmektedirler (Pollara and Zhu, 2011). Sosyal medya ayrıca sahip olduğu özellikler ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme, araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini destekleyici bir nitelik taşımaktadır (Özmen ve diğ., 2011).

Günümüzde toplumsal hayatın içinde çok önemli bir yer teşkil eden sosyal medyanın eğitimde, öğrenme süreçlerinde kullanımına ve etkililiğine ilişkin birçok çalışma (Sidekli ve Avaroğulları, 2013; Solmaz ve diğ., 2013; İşman ve Albayrak, 2014; Kocadere ve Aşkar, 2013; Kamiloğlu ve Yurttaş, 2014; Karagülle ve Çaycı, 2014) yapılmıştır. Bu araştırma ile de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, 8. sınıf öğrencilerinin bilgi edinme ve kişisel gelişim sürecinde sosyal medyanın rolünün belirlenmek istenmesidir. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. İnşa etmek bu yüzden temel nitel araştırmanın altında yatmaktadır. Burada araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır (Merriam, 2013, 22).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın İl merkezinde yer alan ortaokul 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan 264 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın verilerinin toplanmasında; araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Resmi izinlerin alınmasından sonra Bartın il

merkezindeki ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılında toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizin güvenilirliğine yönelik tüm veriler ayrı ayrı araştırmacılar tarafından kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az % 70'lik görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 233). Bu araştırmada kodlamayı yapan araştırmacılar arasında %86'lık bir görüş birliğine ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için analizi yapılan verilerin tamamı detaylı olarak incelenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar önce tek tek kaydedilmiş ve sonra kategoriler belirlenmiştir. Kategorilerin belirlenmesinde alan uzmanlarından ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Her sorunun cevabı ayrı başlıklar altında ayrı ayrı kategoriler şeklinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgi edinme ve kişisel gelişim sürecinde sosyal medyanın rolünün belirlenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Bilgi Edinme ve Kişisel Gelişimi Sağlamada Kullanılan Kaynaklara İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgi edinme ve kişisel gelişimi sağlamada kullandıkları kaynakların dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Bilgi Edinme ve Kişisel Gelişimi Sağlamada Kullanılan Kaynakların Dağılımı

Kaynak Adı	f
1. İnternet	217
2. Aile ve yakın çevre	201
3. Sosyal medya	192
4. Öğretmen	165
5. Televizyon	143
6. Kitaplar	138
7. Sanal ansiklopedi ve eğitim web sayfaları	120
8. Gazete ve dergiler	93
9. Kütüphaneler	59
10. WhatsApp	25

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ortaokul 8. sınıf öğrencileri bilgi edinme ve kişisel gelişimlerini sağlamada en çok internet (217) kaynağını kullanırken bunu sırasıyla aile ve yakın çevre (201), sosyal medya (192), öğretmen (165), televizyon (143), kitaplar (138), sanal ansiklopedi ve eğitim web sayfaları (120), gazete ve dergiler (93), kütüphaneler (59) ve whatsapp (25) izlemiştir. Çalışma grubunda yer alan 8. sınıf öğrencilerinin cevapları genel olarak değerlendirildiğinde; internet, sosyal medya, televizyon, sanal ansiklopedi ve eğitim web sayfaları ile whatsapp kaynaklarının bilgi ve iletişim teknolojileri ürünü olduğu ve öğrencilerin bu teknolojilerden kişisel gelişimlerinde ve bilgi edinme süreçlerinde sıklıkla yararlandıkları söylenebilir. Buna karşın, aile ve yakın çevre ile öğretmen önemli birer kaynak olarak görülmekle birlikte, basılı eserler (kitaplar, dergiler vb.) ve kütüphaneler öğrencilerin en az kullandıkları kaynaklar durumundadır. Gelişen ve sürekli değişen, yenilenen bilgi ve iletişim teknoloji ürünlerinin sunduğu hizmetleri kullanan 8. sınıf öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve ihtiyaçları olan bilgiyi bu yolla sağlamayı tercih ettikleri de iddia edilebilir.

3.2. Sosyal Medyanın Anlamına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyanın anlamına ilişkin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Sosyal Medyanın Anlamına İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kaynak Adı	f
1. Haber ve bilgi kaynağı	128
2. İletişim	86
3. Eğlence	52
4. Sosyalleşme	47
5. Boş zaman geçirme aracı	24
6. Anlamsız	20
7. Zaman kaybı	18
8. Yaşam kaynağı	16

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ortaokul 8. sınıf öğrencileri için sosyal medya en çok haber ve bilgi kaynağı (128) olarak anlamlandırılmıştır. Haber ve bilgi kaynağı cevabını; iletişim (86), eğlence (52), sosyalleşme (47), boş zaman geçirme aracı (24), anlamsız (20), zaman kaybı (18) ve yaşam kaynağı (16) cevapları izlemektedir. Bilgi edinme ve kişisel gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojisinin hizmetlerini kullanan 8. sınıf öğrencilerinin, sosyal medyayı haber ve bilgi kaynağı olarak görmesi bulgusu önemlidir. Bunun yanında sosyal medyanın; iletişim, eğlence, sosyalleşme, boş zaman geçirme aracı olarak anlamlandırılması, hatta sosyal medyayı yaşam kaynağı şeklinde gören öğrencilerin olması dikkat çekicidir. Bu bulgular, öğrencilerin sosyal medyaya olan bağımlılıklarını da ortaya koyar niteliktedir.

3.3. Sosyal Medyanın Kullanımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden 257’si sosyal medyayı kullandığını ifade ederken 7’si hiç sosyal medyayı kullanmadığını belirtmiştir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım sıklığı dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Sosyal Medyanın Kullanım Sıklığı Dağılımı

Sosyal Medyayı Kullanım Sıklığı	f
1. Her gün	143
2. Haftada 3-4 gün	72
3. Ayda 1-2 gün	19
4. Günün her saatinde (7/24)	10
5. Hiç	7
6. Ödevlerim olduğu zaman	6

Tablo 3’te görüldüğü gibi, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden 143’ü her gün, 72’si haftada 3-4 gün, 19’u ayda 1-2 gün, 10’u günün her saatinde (7/24), 7’i hiç ve 6’sı ise sadece ödevleri olduğu zaman sosyal medyayı kullandığını belirtmiştir. Bu bulgular da öğrencilerin birer sosyal medya bağımlıları olduklarını gösterir niteliktedir.

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin hangi sosyal medya ağlarını kullandıklarına ilişkin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Kullanılan Sosyal Medya Ağlarının Dağılımı

Sosyal Medya Ağları	f
1. Facebook	200
2. Google	170
3. Twiter	43
4. WhatsApp	42
5. Instagram	38
6. Youtube	38
7. Yahoo!360	21

8. LinkedIn	18
9. Diğer	32

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya ağlarından en çok Facebook (200) kullandığı, bunu sırasıyla Google (170), Twiter (43), WhatsApp (42), Instagram (38), Youtube (38), Yahoo!360 (21) ve LinkedIn (18) izlemektedir.

3.4. Sosyal Medya Araçlarını Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya araçlarını kullanım amaçlarına ilişkin dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Sosyal Medya Araçlarını Kullanım Amaçlarının Dağılımı

Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları	f
1. Arkadaşlarla İletişimde Bulunmak İçin Kullanılması	207
2. Eğlenmek ve Rahatlamak İçin Kullanılması	207
3. Fotoğraf, Müzik, Video Ya da Diğer Çalışmaları Paylaşmak İçin Kullanılması	173
4. Mesaj Göndermek Ve Alımı İçin Kullanımı	165
5. Ders Konularıyla İlgili Öğretmen ve Arkadaşlarla İletişim Kurmak İçin Kullanımı	164
6. Gündemdeki Olayları Takip Etmek Amaçlı Kullanımı	162
7. Oyun Oynamak Amacıyla Kullanımı	162
8. Boş Zamanları Değerlendirmek İçin Kullanımı	136
9. Yeni Arkadaşlıklar Edinmek İçin Kullanılması	104
10. Kişisel Gelişim ve Sunum İçin Kullanımı	55
11. Kişi ve Organizasyonlara Ulaşmak İçin Kullanımı	55
12. Bilgiye Erişim İçin Kullanımı	54
13. İnsanları Daha İyi Tanımak İçin Kullanımı	51
14. Fikir Alış Verişi İçin Kullanımı	25
15. Diğer	6

Tablo 5'te, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı en çok arkadaşlarıyla iletişim kurmak (207), eğlenmek ve rahatlamak (207) amacıyla kullandıkları görülmektedir. Bunun yanında, öğrenciler sosyal medyayı çeşitli veri dosyalarını paylaşmak için (173), mesajlaşmak için (165), ders için iletişim kurmak (164), gündemi takip etmek (162), oyun oynamak (162), boş zamanı geçirmek (136), yeni arkadaş edinmek (104), kişisel gelişim (55), kişi ve kurumlara ulaşmak (55), bilgiye erişmek (54), insanları tanımak (51) ve fikir alışverişi için (25) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular öğrencilerin sosyal medyayı daha çok iletişim ve eğlenme, boş zamanı geçirme gibi faaliyetler için kullanmayı tercih ettiklerini göstermekte, kişisel gelişim ve bilgi edinme amacıyla sosyal medyanın kullanımının daha arka planda kaldığı iddia edilebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım durumlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışma sonucunda öğrencilerin bilgi edinme ve kişisel gelişimi sağlamada kullandıkları kaynaklarda büyük çoğunlukla internet ve sosyal medyayı akabinde aile ve yakın çevre ile öğretmen, televizyon, kitaplar ve sanal ansiklopedi ve eğitim web sayfalarını tercih ettikleri görülmektedir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medyanın anlamına ilişkin verdikleri cevapların dağılımına baktığımızda, yüksek oranda haber ve bilgi kaynağı olarak anlamlandırdıkları ardından iletişim, eğlence, sosyalleşme ve boş zaman geçirme aracı şeklinde tanımladıkları tespit edilmiştir.

Sosyal medyayı kullanım sıklığına baktığımızda öğrencilerin çok büyük bir kısmı her gün sosyal medyayı kullandıklarını ifade ederken kısmen haftada 3-4 gün ve az da olsa ayda 1-2 gün sosyal medyayı kullandığını belirten öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya ağlarının dağılımına baktığımızda ise, çok büyük bir çoğunluk facebook ve google'ı tercih ederken diğerleri de sırasıyla Twiter, WhatsApp, Instagram, Youtube, Yahoo!360 ve LinkedIn tercihinde

bulunmuşlardır. Öğrencilerin sosyal medya araçlarını kullanım amaçlarının dağılımını incelediğimizde en fazla tercih edilen unsurlar, arkadaşlarla iletişimde bulunmak için kullanılması ve eğlenmek ve rahatlamak için kullanılması şeklinde ifade edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamında sosyal medyanın büyük bir önem ifade ettiği kullanım sıklığına bakarak anlaşılabilir. Öğrencilerin bireysel anlamda kendi gelişimlerini sürdürme noktasında da sosyal medyanın büyük bir yer teşkil ettiği söylenilebilir. Bu husus, öğrencilerin birbirlerinden etkilendikleri ve değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalıştıkları şeklinde gerekçelendirilebilir. Sosyal medyayı daha çok haber ve bilgi kaynağı olarak görmeleri ise olumlu bir durum olarak değerlendirilmekle birlikte sosyal medyaya karşı bilinçli bir tutum içerisinde oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Son olarak sosyal medyayı kullanım amaçlarına ilişkin öğrencilerin çoğunlukla iletişim ve eğlence-rahatlama tercihinde bulunmaları, yaş düzeylerinin ergenliği kapsamı nedeniyle içinde buldukları psiko-sosyal durum ve bu durumda sosyal medyayı bir sosyalleşme ve stres atma aracı şeklinde gördükleri biçiminde yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aziz, A. (2008). *İletişime Giriş*. İstanbul: Aksu Kitapevi.
- Kutup, N. (2010). *İnternet ve sanat, yeni medya ve net.art*. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Muğla Üniversitesi
- Lepi, K. (2012). "25 Ways Teachers Can Integrate Social Media Into Education", <http://edudemic.com/2012/07/a-teachers-guide-to-social-media/>.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2011). *Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği*. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), Elazığ, Turkey.
- Pollara, P. and Zhu, J. (2011). "Social Networking and Education: Using Facebook as an Edusocial Space.", Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, pp. 3330-3338. Chesapeake, VA: AACE.
- Saymer, İ. (2008). *Sanal Ortamda Halkla İlişkiler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Scott, D.M. (2010). *The New Rules of Marketing and PR*, John Wiley and Sons. New Jersey.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., Demir, M. (2013). İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Uygulama. *Selçuk İletişim*. 7, 4.
- Weinberg, T. (2009). *The New Community Rules: Marketing On The Social Rules*, O'Reilly Media, USA.
- Wikipedia. (2016). "Social Media", http://en.wikipedia.org/wiki/Social_media.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN VATAN KAVRAMINA YÖNELİK GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARIN İNCELENMESİ

Fatma ÜNAL¹ - Harun ER²

ÖZET

Vatan kavramı sözlüklerde yurt, memleket şeklinde tanımlanmakla birlikte; ailevi bağların, tarihsel, kültürel geçmişin olduğu yer olarak da algılanmaktadır. Bir değer olarak vatan, birçok toplumda, küçük yaştan itibaren bireylere kavratılan, üzerinde hassasiyetle durulan bir kavramdır. Aynı zamanda vatan sevgisi bireylere kazandırılmaya çalışılan önemli bir değerdir. Bu araştırmanın amacı; vatan kavramına ilişkin okul öncesi öğrencilerinin geliştirdikleri metaforların incelenmesidir. Bir metafor, anlamın doğrudan ifadesi olmaktan çok, sembolik olarak anlatımdır. Bu araştırma ile okul öncesi çağıdaki çocukların vatan kavramının anlamından ziyade sembolik olarak anlatımları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Olgu bilim (fenomoloji) deseninde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Bartın İl merkezinde yer alan bağımsız anaokullarında öğrenim gören okul öncesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında; demografik bilgi formu, çiz-anlat tekniği formu, etkinlik ("Vatan gibidir." ifadesi ve bu metaforun konusu ile kaynağını belirtebilecekleri gerekçeyi sorgulayan "Çünkü ..." ifadesi etkinliği) formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle yapılarak elde edilen bulgular frekans tabloları ile sunulmuştur. Araştırma sonucunda vatan kavramına ilişkin en çok Türkiye, ev, sevgi, Bartın, Atatürk, ülke, Dünya, Türk bayrağı metaforları üretilmiştir. Okul öncesi öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin algılarının, yaşanılan yer ve vatan sevgisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Vatan, metafor, okul öncesi.

A STUDY ON THE METAPHORS DEVELOPED BY PRESCHOOL STUDENTS FOR THE CONCEPT OF HOMELAND

ABSTRACT

Though defined as the native land or native country in dictionaries, the concept of homeland is also perceived as the land where family bonds, historical and cultural backgrounds exist. As a value, homeland is an important concept, which has been taught to children since their early ages, and has been focused on attentively in many societies. Patriotism, which has also been taught to individuals, is another important value. The aim of this study is to analyze the metaphors developed by preschool students about the concept of homeland. A metaphor is a symbolic expression rather than the direct expression of the meaning. This study has attempted to bring out the symbolic expressions of the concept of homeland by preschool students rather than its literary explanation. The study group of the research conducted by the use of phenomenology design comprises preschool students attending independent preschools in the city center of Bartın Province. Demographic information form, draw-something technique form, expression activities ('Homeland is like.....' and 'because...', to question the justification in order to specify the subject matter of the metaphor and its source) form were used in collecting the research data. The analysis of the data obtained was presented by the use of content analysis method with frequency tables. As a result of the analysis, the metaphors produced involve Turkey, home, love, Bartın, Atatürk, country, world, and Turkish flag. It could be concluded that the perceptions of the preschool students about the concept of homeland are about its being the place of living, and patriotism.

Keywords: Homeland, metaphor, preschool.

¹ Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, drfatmaunal@gmail.com

² Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erharun06@gmail.com

1. GİRİŞ

Metafor, iki nesne ya da kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç olarak tanımlanabilir. Metaforlar günlük konuşma dilinde isim, fiil ya da sıfat olarak karşımıza çıkabilirler. Metaforun asıl amacı bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamlandırmaktır (Palmquist, 2001, 1; Lakoff ve Johnson, 1980, 5; Akt: Arslan ve Bayrakçı, 2006, 101). Metaforik tanımlama, birbirinden farklı ve daha önce hiç bir araya gelmemiş iki şeyin birlikte kullanılması yolu ile aynı bağlamda yer alması olarak tanımlanabilir (Kadunz ve Sträßer, 2004, 245). Buna göre metaforlar, elde edilmek istenen yeni bilginin, daha önceden bilinen eski bilgiyle benzerliğinin bulunması ve aralarında ilişki kurulmasıdır.

Morgan'a göre (1998, 14), metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir. Lakoff ve Johnson da (2005, 27) metaforları "*bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmek*" olarak ele almaktadır. Bu nedenle de metaforların insanların kendi gerçekliklerini nasıl kurdukları ve dünyayı nasıl algıladıklarının kavranmasında yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Cerit'e göre (2008) ise metaforlar, analiz edilmek istenen kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkı sağlar. Bu çalışmada okul öncesi öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların ortaya çıkarılması yoluyla bir açıdan bu öğrencilerin vatan kavramını nasıl algıladıkları da belirlenmiş olacaktır.

Vatan kavramı sözlüklerde yurt, memleket (TDK, 2016) şeklinde tanımlanmakla birlikte; ailevi bağların, tarihsel, kültürel geçmişin olduğu yer olarak da algılanmaktadır (Özkan ve Taşkın, 2014). Bununla birlikte vatan bir milletin sosyal, maddi ihtiyaçlarını karşıladığı ve barındığı yerdir. Vatan, milletin atalarının eserleriyle duygusal manada beslendiği topraklardır (Elban, 2015, 1304-1305). Vatan, milleti geçmişin anılarıyla besleyen, maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan coğrafi mekândır (Öner, 2008, 261-262). Ülke kavramından vatanın en önemli farkı, ona maddi ve manevi değerler atfetmesidir (Üstel, 2004, 158).

Bireyin vatanına olan sevgisini ifade eden vatanseverlik ile birlikte vatan ve vatanseverlik aynı zamanda siyasi egemenliğin var olduğu coğrafya, ülkenin gerçek temsilcisi, ülkenin siyasal sistemi, ülkenin politik kurumları ve ülke sembolleri ile özdeşleştirilebilmektedir (Elban, 2015). Bu yönüyle özellikle vatan kavramına yönelik bireylerin algılarını da ortaya koyan metaforlar hem egemenlik, hem siyasal düzen hem de eğitim açısından ayrı bir önem arz etmektedir. Nitekim küreselleşmenin, uluslararasılaşmanın, uluslararası ekonomik bağımlılığın ve post modern sömürgeciliğin artmasının yanında, iletişim, ulaşım vb. alanlarda sınırların kalktığı bir dünyada hem ülke içinde hem de ülkeler arasında yaşanan sıcak ya da soğuk çatışmalar vatan kavramının tüm dünyada yeniden ele alınmasını, önemsenmesini zorunlu kılmaktadır.

Vatan kavramıyla ilgili okul öncesinden başlanarak bireylerin algılarının ortaya konulması bundan sonra yapılacak çalışmalar ve eğitim faaliyetleri için önemli bir başlangıç olacaktır. Alanyazın taramasında metaforlar ile ilgili farklı alanlarda birçok çalışmanın (Güven ve Soydaş, 2011; Çelik, 2012; Duman ve Hastürk, 2012, Eyüp ve Ungan, 2012; Güven ve Soydaş, 2012, Bektaş ve Karadağ, 2013; Güder ve Yıldırım, 2014; Özkan ve Taşkın, 2014; Giren ve Durak, 2015) yapıldığı görülmektedir. Vatan kavramına yönelik okul öncesi öğrencilerinin metaforik algılarının incelenmesine yönelik bir çalışmaya ise alanyazında rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, vatan kavramına ilişkin okul öncesi öğrencilerinin geliştirdikleri metaforların incelenmesidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Okul öncesi öğrencilerinin vatan kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların incelendiği bu araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) araştırma desenine göre yapılan bu çalışma ile bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve bunlara yüklediği anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan

aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim "fenomenoloji" uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın İl merkezinde yer alan bağımsız anaokullarında öğrenim gören 5-6 yaş grubu okul öncesi öğrencileri oluşturmaktadır. Anaokullarında öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 106 olup bu öğrencilerden 81'i ile uygulama gerçekleştirebilmiş, 71 öğrenci ise çiz-anlat tekniğinin uygulamasına katılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin cinsiyete ve yaşa göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete ve Yaşa Göre Okul Öncesi Öğrencilerinin Frekans Dağılımı

		f
Cinsiyet	Kız	46
	Erkek	35
Yaş	5 yaş	52
	6 yaş	29
Toplam		81

Tablo 1'in incelenmesinden anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan 81 okul öncesi öğrencisinin 46'sı kız, 35'i erkektir. Okul öncesi öğrencilerinin 52'si 5 yaşında iken 29'u 6 yaşındadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın verilerinin toplanmasında; araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, çiz-anlat tekniği formu, etkinlik ("Vatan gibidir." ifadesi ve bu metaforun konusu ile kaynağını belirtebilecekleri gerekçeyi sorgulayan "Çünkü ..." ifadesi etkinliği) formu kullanılmıştır. Gerekli resmi izinler alındıktan sonra Bartın İl merkezindeki dört bağımsız anaokulunda, 5 ve 6 yaş grubu öğrencilere, okul öncesi öğretmenlerinin desteği ile uygulamaya başlanmıştır. Öğrencilerden veriler 7-21 Mart 2016 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin toplanmasında ilgili sınıfın öğretmenine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Okul öncesi öğrencilerinin yabancılik yaşamaması için öğretmenlerinin uygulamayı yapmasına karar verilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, öğrencileri adına demografik bilgi ve etkinlik formlarını öğrencilerinden aldıkları bilgiler doğrultusunda doldurmuşlardır. Uygulama sonunda öğrencilere vatan kavramı ile ilgili çiz-anlat tekniğine uygun olarak resim çizdirilmiş ve resimlerinde neyi anlatmak istedikleri sorularak ifadeleri kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizin güvenilirliğine yönelik tüm veriler ayrı ayrı araştırmacılar tarafından kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az % 70'lik görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 233). Bu çalışmada metafor ile ilgili kodlamayı yapan araştırmacılar arasında %97'lik bir görüş birliğine ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için analizi yapılan verilerin tamamı detaylı olarak incelenmiştir..

Öğrencilerin ürettikleri metaforlar tek tek kaydedilmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 81 öğrenci metafor çalışmasına katılmıştır. Oluşturulan kategorilere dil, resim eğitimi, okul öncesi ve sosyal bilgiler alanlarındaki uzmanların görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacılar tarafından "Türkiye, ev, sevgi, Bartın, Atatürk, ülke, Dünya, Türk bayrağı, özgürlük, asker, cumhuriyet, Çanakkale" metafor kategorileri oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metoforlara ilişkin kategoriler frekans tabloları olarak sunulmuş, öğrencilerin metaforlara ilişkin "Çünkü" bölümüne yazdıkları ifadelerden örnekler tabloda gösterilmiştir. Öğrenciler,

“Vatan ... gibidir.” bölümüne genellikle tek kelimelik; “Çünkü ...” bölümünde genellikle 3-4 kelimedenden oluşan cevaplar vermişlerdir.

Öğrencilerin çizdikleri resimlerin de içerik analizi yapılmış ve yine uzman görüşlerine göre kategorilere ayrılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 71 öğrenci resim çizmiş ve resmi ile ilgili anlatmak istediğini söylemiştir. Çizilen resimlerin analizinde kodlayan araştırmacılar arasında %90 görüş birliğine ulaşılmıştır. Resim analizinde araştırmacılar tarafından “*ev, bayrak, kalp, Dünya, asker, silah*” kategorileri oluşturulmuştur. Okul öncesi öğrencilerinin çizdikleri resimlerden bazı örnekler tablo altında verilerek yorumlar yapılmıştır.

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde vatan kavramına ilişkin okul öncesi öğrencilerinin geliştirdikleri metaforların analizinden ve çizilen resimlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğrencilerinin verdikleri cevaplardan/çizdikleri resimlerden bazıları aynen örnek olarak verilmiş ve bu öğrenciler “Ö” harfi ile sembolleştirilmiş ve sıra numarası ile belirtilmiştir.

Okul öncesi öğrencilerinin “Vatan gibidir.” ifadesine verdikleri cevaplara göre kategorilerin ve “Çünkü” ifadesine verilen örnek cevapların dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Metafor Kategori Adı	f	“Çünkü....” ifadesine örnekler
1. Türkiye	22	- Türkiye’de doğduk. (Ö5) - En değerli şeyimizdir. (Ö20) - Türkiye’yi çok seviyorum. (Ö37)
2. Ev	19	- Evimizde mutluyuz. (Ö7) - Evimiz olmasa üşürüz. (Ö61) - Evimizi korumalıyız. (Ö72)
3. Sevgi	7	- Vatanımı çok seviyorum. (23) - Vatanımız güzeldir. (Ö45) - Vatanımızın sevgisi kalbimizdedir. (Ö71)
4. Bartın	7	- Benim evim burada. (Ö8) - Bartın’da yaşıyorum. (Ö14) - Ben Bartın’da doğdum. (Ö36)
5. Atatürk	6	- Vatanımızı Atatürk kurtarmış. (Ö9) - Atatürk’ü sevdiğim için. (Ö62) - Atatürk olmasa vatan olmazdı. (Ö65)
6. Ülke	5	- Ülkemiz vatanımızdır. (Ö24) - Ülkemi seviyorum. (Ö57) - Ülkemde mutluyum. (Ö76)
7. Dünya	4	- Dünya olmasa biz yaşayamayız. (Ö15) - Dünyamızı korumalıyız. (Ö42) - Dünyamız güzeldir. (Ö68)
8. Türk bayrağı	3	- Bayrak vatanda olur. (Ö31) - Bayrağımız çok güzel. (Ö49) - Bayrağımızı seviyorum. (Ö52)
9. Özgürlük	2	- Bazı savaşların sonucunda kazanılmış. (Ö22) - Ben öyle duydum. (Ö39)
10. Asker	1	- Askerler vatanımızı koruyor. (Ö43)
11. Cumhuriyet	1	- Vatanımız cumhuriyettir. (Ö78)
12. Çanakkale	1	- Orada savaş yapılmış, vatan kurtarılmış. (Ö80)
13. Bilmiyorum	3	---

Tablo 2’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğrencileri vatan kavramına yönelik toplam 12 metafor üretmişlerdir. Vatan kavramına ilişkin kategori olarak en fazla metafor cevabı “Türkiye (22)” olurken

bunu sırasıyla ev (19), sevgi (7), Bartın (7), Atatürk (6), ülke (5), Dünya (4), Türk bayrağı (3), özgürlük (2), asker (1), cumhuriyet (1) ve Çanakkale (1) izlemiştir. Üç öğrenci ise vatan kavramına bilmiyorum cevabını vermiştir. Çalışma grubunda yer alan erkek öğrencilerin “özgürlük ve asker” metaforlarını üretirken kız öğrencilerin “sevgi” metaforunu üretmeleri dikkat çeken başka bir sonuçtur.

Öğrenci cevapları genel olarak değerlendirildiğinde; “Türkiye, ev, Bartın, ülke, Dünya” gibi metaforlar, öğrencilerin vatan kavramını “yaşanılan yer” olarak algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bunun yanında vatan kavramı ile özdeşleştirilen diğer bir algının vatanseverlik değeri olduğunu gösteren “Atatürk, sevgi, Türk bayrağı, asker, cumhuriyet, Çanakkale” metaforları dikkat çekmektedir. Bu metaforların; öğrencilerin, vatan kavramı ile vatanseverlik değerini benzeştirdiğini/bütünleştirdiğini gösterdiği söylenebilir. Nitekim öğrencilerin “Çünkü” ifadesine verdikleri cevaplarda vatani sevmeye, vatanda mutlu olma, vatani değerli görme gibi anlamlar ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemin Çanakkale Zaferi’ni anma törenlerine denk gelmesi nedeniyle bu günlerde sınıf içinde ve dışında yapılan etkinliklerin öğrenci cevapları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğrencilerinin çiz-anlat tekniği çerçevesinde çizdikleri resimler ve verdikleri cevaplara göre kategorilerin dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Vatan Kavramına İlişkin Okul Öncesi Öğrencilerinin Çizdikleri Resimlere İlişkin Kategoriler

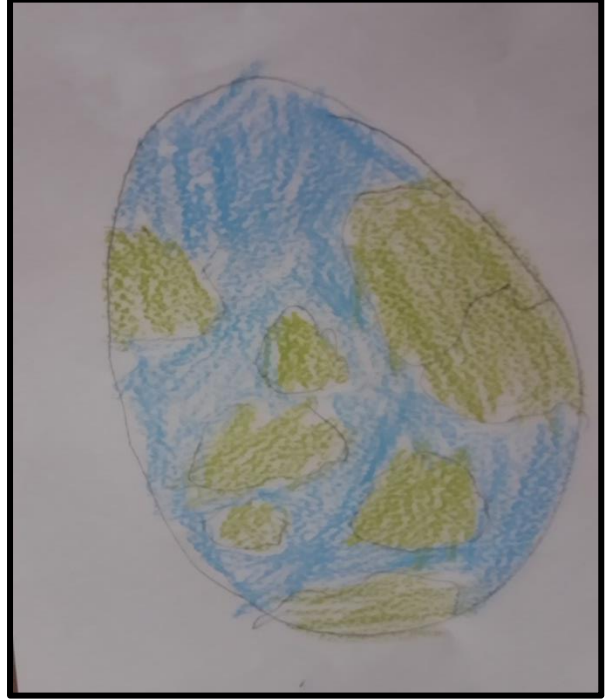
Çizilen Resmin Kategori Adı	f	“Anlat” bölümü ifadelerine örnekler
1. Ev	44	- Evimiz bizim vatanımız. (Ö7) - Evimi çok seviyorum. (Ö12) - Evimde ailemle mutluyum. (Ö55)
2. Bayrak	14	- Bayrağımızı çok seviyorum. (Ö2) - Bayrağımızı koruyorum. (Ö6) - Bayrağımız dalgalanıyor. (Ö31)
3. Dünya	4	- Dünyamız çok güzel. (Ö15) - Dünyamızı korumalıyız. (Ö73) - Kirletmemeliyiz. (Ö75)
4. Kalp	4	- Vatanımız kalbimde. (Ö23) - Vatanımı seviyorum. (Ö45) - Kalp vatanımı sevdiğimi gösteriyor. (Ö47)
5. Asker	3	- Askerler bizi düşmandan koruyor. (Ö11) - Askerler ölmesin. (Ö28) - Düşmanları öldürüyor. (Ö39)
6. Silah	2	- Topla düşmanı öldürüyor. (Ö43) - Düşmanı vatandan atıyor. (Ö59)

Tablo 3’te görüldüğü gibi, okul öncesi öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin çizdikleri resimlerde en fazla “ev (44)” kategorisi dikkat çekerken bunu sırasıyla bayrak (14), Dünya (4), kalp (4), asker (3), silah (2) kategorileri izlemiştir. Çalışma grubunda yer alan 10 öğrenci ise resim çizmemiştir. Okul öncesi öğrencilerinin çizdikleri resimlerde neyi anlatmak istediklerine ilişkin soruya verdikleri cevaplarda genellikle vatan sevgisinin ve vatani korumanın ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin resimlerinde özellikle Çanakkale Zaferi etkinliklerinden etkilendikleri uygulama sırasında gözlenmiştir. Metafor üretmede olduğu gibi, erkek öğrencilerin asker ve silah resimleri çizmeleri diğer dikkat çeken bir bulgudur.

Aşağıda okul öncesi öğrencilerinin “Çiz-anlat” uygulamasında çizdikleri resimlerden örnekler verilmiştir.



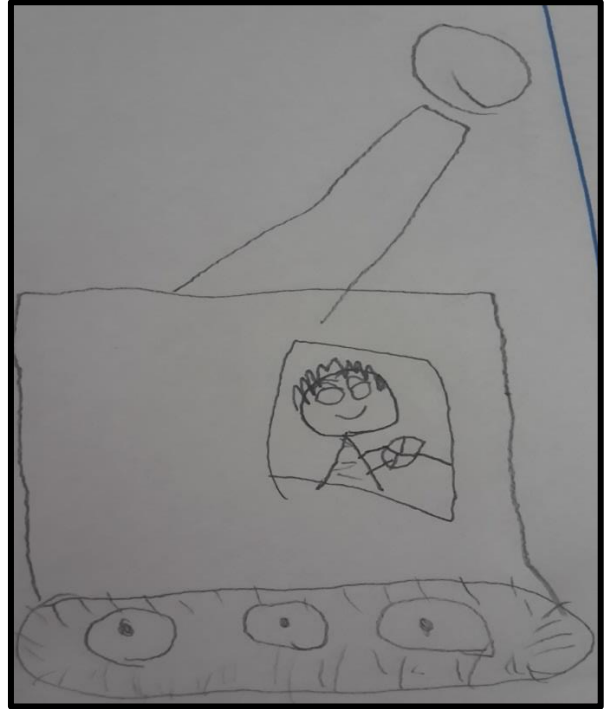
Ö7 Resmi: Ev Metaforu



Ö15 Resmi: Dünya Metaforu



Ö31 Resmi: Bayrak Metaforu



Ö43 Resmi: Asker ve Silah Metaforu

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Vatan kavramına yönelik okul öncesi öğrencilerinin metaforik algılarının incelenmesine yönelik yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin 12 kategoride metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bunlar; Türkiye, ev, sevgi, Bartın, Atatürk, ülke, Dünya, Türk bayrağı, özgürlük, asker, cumhuriyet ve Çanakkale'dir. Üretilen bu metaforlar incelendiğinde okul öncesi öğrencilerinin vatan kavramını yaşanılan yer olarak algıladıkları ve vatan kavramı ile vatan sevgisini birlikte düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğrencilerin yaşanılan yer anlamında yakından uzağa olarak düşünüldüğünde; evlerini, yaşadıkları şehri, ülkelerini, Türkiye'yi ve Dünya'yı vatan olarak

algıladıkları görülmektedir. Bunun yanında özellikle “Çünkü...” bölümünde metaforu gerekçelendirme ifadeleri incelendiğinde ise vatan sevgisi ön plana çıkmaktadır.

Okul öncesi öğrencilerinin, çiz-anlat tekniği kapsamında çizdikleri resimlerde ise ev, bayrak, Dünya, kalp, asker, silah kategorileri ortaya çıkmış ve metafor gerekçelendirmede olduğu gibi vatan sevgisine yönelik anlatım ifadeleri dikkati çekmektedir. Hem metafor üretme hem çiz-anlat tekniği ile vatan kavramına yönelik okul öncesi öğrencilerinin verdikleri cevapların tutarlı olduğu görülmektedir. Özkan ve Taşkın (2014) tarafından yapılan 6. sınıf öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik araştırma sonucunda en çok aile, anne-baba, ev, canımız-kanımız, kalp, sevgi, bayrak metaforları üretilmiş olup bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Vatan kavramına ilişkin başka bir araştırma alanyazındaki taramalarda bulunmamasına rağmen bu iki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde okul öncesinden başlayarak öğrencilerin vatan kavramına ilişkin metaforik algılarının daha çok ev/yaşanılan yer ve vatan sevgisi ile özdeşleştiği ev ve bayrak ile sembolleştirdiği söylenebilir. Bu bulgunun; eğitim ve öğretim programlarında vatanın yaşanılan yer, yurt anlamında yer alması ve vatanseverlik değerinin edindirilmeye çalışılmasına yönelik etkinliklerin sonucu olduğu iddia edilebilir. Bunun yanında bu araştırmanın yapıldığı dönemin Çanakkale Zaferi etkinliklerine denk gelmesi ve kitle iletişim araçlarındaki yayınlar ve hatta basında sıkça yer alan şehit haberlerinin, ebeveyn söylemlerinin bu bulgular üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Vatan kavramı özellikle vatanseverlik ile birlikte ele alındığında bir devletin/milletin korunması, ilelebet var olmasının anahtarı olarak görülmeli ve eğitim/öğretim programlarında, öğrenme ve öğretme süreçlerinde aynı zamanda bir değer olarak kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. ve Bayrakçı, M. M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (8), 271,286.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 693-712.
- Çelik, I. (2012, Mayıs). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğrenci- öğretmen algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Rize.
- Duman, M. ve Hastürk, E. (2012, Mayıs). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin "iklim" algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Rize.
- Elban, M. (2015). Tarih Eğitimi ve Vatanserverlik Üzerine Bazı Düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (3), 1302-1319.
- Eyüp, B. ve Urgan, S. (2012, Mayıs). İlköğretim öğrencilerinin kitap kavramına ilişkin metaforları. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Rize.
- Giren, S. ve Durak, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 561-575.
- Güder, S. ve Yıldırım, A. (2014). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Demokrasiye İlişkin Metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 151-170.
- Güven, B. ve Soydaş, S. (2011, Mayıs). İlköğretim Öğrencilerinin Saygı ve Hoşgörü Kavramlarına İlişkin Oluşturdukları Metaforların İncelenmesi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Sivas.
- Güven, B. ve Soydaş, S. (2012, Eylül). Öğrencilerin Adalet ve Hak Kavramlarına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Hermeneutik Yaklaşımla İncelenmesi. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul.
- Kadunz, G. ve Sträßer, R. (2004). *Image-Metaphor-Diagram: Visualisation In Learning Mathematics*. Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4, 241-248.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar/hayat, anlam ve dil* (Çev. Yavuz, G.). İstanbul: Paradigma.
- Morgan, G., (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: Mess.
- Öner, N. (2008). Millî Zihniyet ve Millî Birlik. (der. Ahmet Köklügiller) *Milliyetçilik Nedir, Ne Değildir?* (s.261-271). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Özkan, R. ve Taşkın, M.A. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Vatan Olgusuna İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (17), 889-906.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2016).
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.571dde674fd7e3.96953174 adresinden 20 Nisan 2016 tarihinde alınmıştır.
- Üstel, F. (2004). *Makbul Vatandaş'ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. (İstanbul: İletişim Yayınları).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YAPILMASI GEREKEN DEĞİŞİKLİKLER

Fatih ÇERMİK¹ - Suat POLAT² - Serdar SAFALI³

Özet

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yapılmasını önerdikleri değişiklikleri belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmaya Ağrı'da görev yapmakta olan ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 21 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders süresinin artırılması, hedeflerin ve içeriğin somutlaştırılması, konu yoğunluğunun azaltılması ve ders kitaplarının gözden geçirilerek güncellenmesi gibi öneriler getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim programı, öğretmen

Abstract

In this study, phenomenology that is one of the qualitative research methods was used in order to determine the changes that social science teachers propose for social studies curriculum. Data was gathered from 21 teachers in Ağrı by convenience sampling method. According to results, it is concluded that teachers proposed to increasing the duration of the lessons, concretization of the content and targets, reducing the intensity of the subjects and revising and updating textbooks.

Keywords: social studies, curriculum, teacher

1. GİRİŞ

Dünya'nın çeşitli yerlerinde sosyal, ekonomik, kültürel alanlarda meydana gelen değişim ve gelişim süreci, Türkiye'de gerek nüfus yapısında, aile yaşantısında, hayat anlayışında, iktisadi yaşantısında gerekse de bilim, toplumsal cinsiyet, teknolojik gelişme, yerel ve global süreçlerde kendini hissettirmiştir. Dünyanın farklı yerlerinde meydana gelen bu değişimleri eğitim programlarına yansıtma gereği zorunlu bir hal almıştır (MEB, 2005).

Toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanlardaki yenilikler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Meydana gelen bu yenilikler modern eğitim sistemleri doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bundan dolayı eğitim programları, hem gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılamak hem de toplumun gelişimine fayda sağlamak zorunda kalmıştır. Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Finlandiya gibi gelişmiş ülkelerin yakın zamanlarda eğitim programlarını yapılandırmacılık doğrultusunda geliştirdikleri görülmüştür. Ülkemizde ise 2004 yılında eğitim programları yapılandırmacı eğitim anlayışı göz önünde bulundurularak gözden geçirilmiştir (Ersoy ve Kaya, 2009: 71-72).

*"Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi kuramıdır ve bilginin zihinde yapılandırılmasını esas alır."*Yapılandırmacılık, bilginin insandan bağımsız bir şekilde doğada var olmadığını aksine bilginin insanla bir değer ve anlam kazandığını savunur. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak meydana getirmesi, meydana getirdikleri bilgiyi yeniden yorumlaması ve önceki bilgilerine dayanarak elde ettikleri yeni bilgiyi bir araya getirip yorumlamasına dayalı bir öğrenme kuramıdır. Bu öğrenme kuramında öğrenci aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmaktadır. Bu öğrenme kuramında esas olan öğrencinin nasıl öğrenmeyi gerçekleştirdiğini ortaya koymaktır (Öztürk, 2009, 54-55).

¹ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fcermik@agri.edu.tr

² Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, suat-pt@hotmail.com

³ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, serdar_safali@hotmail.com

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bireyin kendisinin oluşturduğu bilginin anlamlı ve zihinde kalıcı olduğunu savunur. Bu anlayış öğrenmenin, öğrencilerin bilgiyi zihinsel süzgeçten geçirip yorumlamaları, çözümlenmeleri ve kişisel deneyimlerden oluştuğunu savunur. Bundan dolayı, öğrenci merkezilik ve bilgiyi ortaya çıkarıp yorumlamak, yapılandırmacı öğrenme kuramının en önemli niteliklerindedir (Ersoy ve Kaya, 2009: 71-72).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, gerek bireylere, yaparak-yaşayarak öğrenme konusunda gerekse de problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerininininde edilmesi hususunda Sosyal Bilgiler öğretimi üzerine çalışma yapan eğitimcileri bu alan üzerinde çalışmaya cezbetmiştir. 2004 yılında Yapılandırmacı öğrenme kuramı doğrultusunda düzenlenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının hazırlanma sebepleriyle uygun bir yapı arz ettiği görülmekle beraber ülke şartları göz önüne alındığında uygulama noktasında bazı sıkıntıların olabileceği düşünülmektedir (Gömlüksiz ve Bulut, 2006: 396). Sosyal Bilgilerin tarifi konusunda çeşitli tanımlar yapılmakla beraber bu konuda en kapsamlı tanım MEB tarafından yapılmıştır.

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” (MEB, 2005).

Bireylerin sosyal hayata katılıp toplumla birlikte yaşamaları ve topluma ayak uydurmaları oldukça zor bir süreçtir. Özellikle günümüz şartlarında gerek toplumsal kurumlarda gerekse de insanlar arası ilişkilerde çeşitliliğin olması, bireyleri insan ilişkilerini anlamaları ve bu doğrultuda davranmalarını zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla bireylerin hem toplumsal hem de kişisel ilişkileri nasıl kuracağını, birbirlerinden tamamen farklı olan insanlarla nasıl ilişki kuracağını öğrenmesi gerekir. Çocukların söz konusu bu ilişkileri sadece aile ortamından öğrenmeleri oldukça zordur. Bu nedenle eğitim kurumları çocukların toplumsallaşması görevini üstlenmiştir. Eğitim kurumları, 21. yüzyıl dünyasına ayak uydurabilen etkin vatandaş yetiştirmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış insan yetiştirmeyi amaçlar. İlköğretim düzeyinde bu işlevin büyük bir bölümünü Sosyal Bilgiler dersi üstlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersleri günümüzde yaşanan savaş, açlık, kıtlık, işsizlik, çevre kirliliği vb. gibi sosyal sorunları öğrencilere fark ettirmek ve bu sorunlara yönelik çözümleri öğrencilere aşılacak durumundadır. Bu açıdan Sosyal Bilgiler dersi çocukların toplumsallaşması görevini üstelendiği için önemli bir ders olmuştur (Safran, 2009, 5-6).

Sosyal Bilgiler dersi, topluma ayak uydurması ve etkin bir vatandaş olması için çocuklara toplumsal kişilikbilincini aşılama amaçlamıştır. Durum böyle olunca Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının bilimsel kıstaslar göz önünde bulundurularak çağın gereklerine ve hâlihazırdaki ihtiyaçlara göre düzenlenmesi önemli bir hal almaktadır. Çünkü öğrencilere istenilen davranışların aşılması, gerekeğitim programlarının işe vuruğu olmasıyla gerekse de bu programları tüm öğrencilerin gereksinimlerini tam manasıyla karşılayabilecek yeterlilikte uygulamaya aktarılması ile olanaklı bir hale gelebilecektir (Aykaç, 2007: 47).

Sosyal Bilgiler bünyesine dâhil olan dersler ilk defa II. Abdulhamid döneminde tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak ilköğretim programlarına girmiştir. Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte 1968 ilkököl programının yürürlüğe girmesine kadar Osmanlı Devleti döneminden beri devam eden tek disiplinli anlayış öğretim programlarında etkisini sürdürmüştür. Bu kapsamda tarih ve coğrafya ağırlıklı olmakla birlikte vatandaşlık bilgisinin dâhil olmasıyla da 1926-36-48 programlarında söz konusu dersler tek disiplinli anlayış doğrultusunda ayrı okutulmuştur. Bu derler hem Cumhuriyet’in dayandığı Kemalist ideolojiye hem de ABD’de hâkim olan eğitim anlayışlarına göre oluşturulmuştur (Öztürk, 2007, 46)

1952’de öğretmen okulları programında tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi adı altında ayrı ayrı okutulan derslerin Sosyal Bilgiler adı altında okutulması kararlaştırıldı. Aynı yılda toplanan V. Milli Eğitim Şurası’nda bu dersin hem ilköğretim hem de ortaöğretimde okutulması karara bağlandı. Alınan bu karardan sonra 1962’de yayınlanan İlkokul Program Taslağı’nda Sosyal Bilgiler dersi “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında yer almıştır. 1968 yılında yayınlanan İlkokul Programında ise bu ders Sosyal Bilgiler adı altında 4. ve 5. sınıflarda haftalık 5 saat olmak üzere okutulmaya başlandı. Ortaokullarda ise 1924 programlarından itibaren tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi adıyla ayrı okutulan dersler de 1968 yılında Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilerek ortaokul 1. ve 2.

kademede haftada 5 saat, 3. kademede ise haftada 4 saat okutulması kararlaştırıldı. 1995'te ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersinin yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya dersleri okutulduysa da 1997 yılında zorunlu eğitime geçişle beraber bu dersler tekrar Sosyal Bilgiler olarak değiştirilip okutulmaya başlandı. Günümüzde halen 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı anlayış doğrultusunda düzenlenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulanmaktadır (Öztürk, 2011, 15-16).

2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya başlanılan yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına ilişkin bazı araştırmalara literatürde rastlamak mümkündür. Yapılan bu araştırmalar (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Hazır Bıkmaz, 2006; Yapıcı, 2006; Alabaş ve Kamer, 2007; Aykaç, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Yapıcı ve Leblebicier, 2007; Doğanay ve Sarı, 2008; Ersoy ve Kaya, 2008; Ersoy ve Kaya, 2009; Akdağ, 2009; Yazıcı, 2009; Ambarlı, 2010; Ayva, 2010; Bulut ve Arslan, 2010; Gazel ve Erol, 2011, Çatak, 2015; Gezer ve İlhan, 2015; Karadeniz, Eker ve Burunsuz, 2015) genellikle yeni programların uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre yeni programın değerlendirilmesini içeren, eski ve yeni programın karşılaştırılması, yeni programın getirmiş olduğu değişiklikler, yeni programda yer alan kazanımların yapılandırmacı öğretim anlayışına göre değerlendirilmesi, programdaki kazanımlarla ders kitabındaki soruların değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. 2016 yılında taslak program halinde yayınlanan ve pilot uygulaması yapılan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yapılması gereken değişikliklerle ilgili uygulayıcı görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel yönetime dayalı bir çalışmadır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmaları, özellikle eğitimcilerin ve öğrencilerin yaşadıkları deneyimler ile oluşturdukları anlamları öğretme, öğrenme ve yönetim ile ilgili olguları incelemede farklı bir bakış açısı sunan bir araştırma türüdür (Van der Mescht, 2004).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ağrı ilinde çalışmakta olan 21 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmakta olup, örneklem grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 14'ü erkek, 7'si bayandır. Katılımcıların 17'si 20-30 yaş arası, 4'ü ise 30-40 yaş arasında olup, katılımcıların 18'i 1-5 yıl, 2'si 6-10 yıl, 1'i ise 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 5 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin sunulmasında tablolar kullanılmış ve frekans değerleri sunulmuştur.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde bulgular genel öneriler, 5, 6, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programları için öneriler ve programın öğeleri için öneriler başlıkları altında incelenmiştir.

3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları İçin Sundukları Genel Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üzerinde durdukları en genel öneri Sosyal Bilgiler dersinin mevcut ders saatinin yetersiz olduğu bu sebeple içeriğin öğrenciye sunulmasında ciddi sorunlar yaşadıklarıdır. Bu doğrultuda öğretmenler Sosyal Bilgiler dersi haftalık ders saati süresinin artırılmasını önermektedir. Örneğin Ö-11'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal Bilgiler dersi hem içerik bakımından hem de verilmesi gereken kazanımlar bakımından çok zengin bir ders olmasına rağmen ders saati çok az.”

3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İçin Sundukları Genel Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenci seviyesi için fazla soyut olduğunu ve bu programın gözden geçirilerek daha somut hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programında yer alan kavramların öğrenci seviyesinin çok üstünde olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö-7'nin konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“5. Sınıf öğrencileri soyut işlemler dönemine geçemediklerinden müfredat daha yalın ve kavram bakımından daha sade olmalıdır.”

3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İçin Sundukları Genel Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer verilen tarih konularının kapsamalarının daraltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden Ö20 konu ile ilgili:

“..Örneğin ikinci ünite de İlkçağ uygarlıkları olan Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarından başlamakta Osmanlı devletinin kuruluşuna kadar sürmektedir. Bu süreçte karşımıza 21 devlet çıkmaktadır hangisini öğreteceğimi inanırken şaşırıyorum. Ki zaten öğretmeye kalktığım zaman ise ders öğrenciler için işkence haline gelmekte ve öğrenciler bu dersten sıkılmaya başladıklarını gözlemlemekteyim.” şeklinde görüş bildirmiştir.

3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İçin Sundukları Genel Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, Osmanlı devleti ile ilgili konuların çok dağınık bir şekilde yer aldığını belirtmişler ve içerik hazırlanırken kronolojik sıraya dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden Ö9 konu ile ilgili:

“7. Sınıf sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan konular arasında bir bağlantı olmadığını görmekteyim. Örneğim İstanbul'un fethi konusundan hemen sonra Lale devri konusuna giriş yapmaktadır. Düşündüğünüz zaman arada 200 yıllık bir süreç var. Osmanlı devletinin yükselişinden bir anda gerileme devrine giriş yapmamız oldukça problem yaratmaktadır.” şeklinde görüş belirtmiştir.

3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın Öğeleri ile İlgili Önerileri

3.5.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın Hedefleri ile İlgili Önerileri

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler Öğretmenlerine yöneltilen Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yapılmasını önerdiğiniz değişiklikleri programın öğelerine göre belirtir misiniz? sorusuna verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın Hedefleri ile İlgili Önerileri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın hedefleri ile ilgili önerileri tablo 1 de sunulmuştur.

	Hedeflerle İlgili Öneriler	f
1	Somutlaştırılmalı	8
2	Öğrenci seviyesine uygun hale getirilmeli	7
3	Anlaşılır hale getirilmeli	5
4	Belirleme sürecinde esnek davranılmalı	2
5	Birbirleriyle tutarlı olmalı	1

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenler en fazla programın hedeflerinin daha somut hale getirilmesini önermişlerdir (8). Ayrıca öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi (7), anlaşılır hale getirilmesi(5) ve hedef belirleme sürecinde esnek davranılması(2) gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretim programlarını soyut buldukları, öğrenci seviyesine uygun bulmadıkları ve programın hedeflerinin esnek hale getirilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

3.5.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın İçeriği ile İlgili Önerileri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın içeriği ile ilgili önerileri tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın İçeriği ile İlgili Önerileri

	İçerikle İlgili Öneriler	f
1	Yoğun olmamalı	11
2	İçeriğin verilmesi için belirlenen süreler gözden geçirilmeli	7
3	Somutlaştırılmalı	6
4	Kazanım sayısı azaltılmalı	4
5	Belirlenen kazanımların içerikle uyumlu olmasına dikkat edilmeli	4
6	Öğrenci seviyesine uygun hale getirilmeli	2
7	Kazanım sınırları net olarak ifade edilmeli	1
8	Konuların öğrenci seviyesi uygun olarak hazırlanmalı	1
9	Türk kültürü ve tarihi konularının programda daha fazla yer almalı	1

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenler en fazla program içeriğinin yoğun olmaması gerektiğini(11) belirtmişlerdir. Ayrıca içeriğin sunulması için öngörülen sürelerin gözden geçirilmesini(7), içeriğin somutlaştırılmasını(6), kazanım sayısının azaltılmasını(4), kazanımların içerikle uyumlu hale getirilmesini (4) önermişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin program içeriğini yoğun buldukları, içeriği sunmak için belirlenen sürelerin yetersiz olduğu, kazanım sayısının fazla olduğu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden Ö-13 konu ile ilgili:

"Türkiye'nin neresindeki Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sorarsanız sorun aynı şeyi söyleyecektir. "İçerik çok kabarık, fazla." Hep koştura koştura ders işliyoruz. Yetiştiremiyor bazen diğer öğretmenlerden derslerini bile isteyebiliyoruz. Öğrencilerin kafaları karışıyor bazı konularda." şeklinde görüş bildirmiştir.

3.5.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın İçeriği ile İlgili Önerileri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın içeriği ile ilgili önerileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Durumları ile İlgili Önerileri

	Öğrenme-Öğretme Durumları İle ilgili Öneriler	
1	Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin daha sağlıklı kullanılabilmesi için ders saatinin arttırılması	9

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenler öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin daha sağlıklı kullanılabilmesi için ders saatinin arttırılması gerektiğini(9) önermişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin süre yetersizliğinden dolayı öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadıkları söylenebilir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden Ö-13 konu ile ilgili:

"Zaman azlığı nedeniyle öğrenci merkezli yöntemler fazla kullanılamıyor" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca Ö-16 konu ile ilgili:

"..ders süresinin yetersiz yeterli gelmeksinden dolayı ancak sunuş yöntemiyle eğitim öğretim faaliyetleri yürütmek zorunda kalıyoruz." şeklinde görüş belirtmiştir.

3.5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değerlendirme ile İlgili Önerileri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerlendirme ile ilgili önerileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Durumları ile İlgili Önerileri

	Değerlendirme ile İlgili Öneriler	f
1	Süreç değerlendirmesinin doğru yapılabilmesi için ders saati arttırılmalı	10
2	Uygulanan programla merkezi sınavlar uyumlu hale getirilmeli	7
3	Değerlendirme sürecine teknoloji entegre edilmeli	1

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenler süreç değerlendirmesinin doğru yapılabilmesi için ders saatinin arttırılmasını(10), uygulanan programla merkezi sınavlar uyumlu hale getirilmesini(7) ve sürece teknolojinin entegre edilmesini önermişlerdir.

3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın Uygulanması ile İlgili Önerileri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine yöneltilen Sosyal Bilgiler öğretim programlarının uygulanması ile ilgili yapılmasını önerdiğiniz belirtir misiniz? sorusuna verdikleri cevaplar tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programın Uygulanması ile İlgili Önerileri

		f
1	Konuların veriliş sırası düzenlenmeli	7
2	Konular arası tutarsızlıkların giderilmesi	4
3	Merkezi sınavlar göz önüne alınarak kitap içerikleri yeniden düzenlenmeli	1
4	İçeriğin sunulmasında görsellerin kullanım oranının artırılması	1
5	Öğrenci çalışma kitaplarında yer verilen etkinliklerin merkezi sınavlara uygun hale getirilmesi	1
6	Öğrenci kitaplarında yer alan bilgi yanlışlıkları düzeltilmeli	1

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenler programın uygulanması sürecinde ders kitaplarına vurgu yapmış ve konuların veriliş sırasının düzenlenmesini(7), konular arası tutarsızlıkların giderilmesini(4), merkezi sınavlar göz önüne alınarak kitap içerikleri yeniden düzenlenmesini(1), öğrenci çalışma kitaplarında yer verilen etkinliklerin merkezi sınavlara uygun hale getirilmesini(1) önermişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarını yetersiz buldukları ve kitapların daha etkili hale getirilmesini istedikleri söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan çalışma da şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri;

- Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu ve ders saatinin arttırılması gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde Aykaç ve Başar (2005), Doğanay ve Sarı(2008), Ersoy ve Kaya (2009) çalışmalarında öğretmenlerin, Sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin fazla olduğu ve zamanın yetersiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.
- Hedef ve içeriğin daha soyut olduğu ve somut hale getirilmesi gerektiğini, konuların çok yoğun olduğunu ve bu yoğunluğun düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir. Memişoğlu (2012) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve öğretmenlerin ders saati süresinin arttırılması gerektiğini belirtmiştir.
- Değerlendirme yapılırken zamanın yetersiz kalmasından dolayı süreç değerlendirmesinin yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kesten ve Özdemir(2010) öğretmenlerin değerlendirme yaparken zaman bulmakta sıkıntı çektikleri sonucuna ulaşmıştır.

- Ders kitaplarının programa uygun olarak dizayn edilmesi ve kitaplardaki hataların düzeltilmesi, kitaplarda görselliğe daha çok önem verilmesi, ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin merkezi sınavlarla uyumlu hale getirilmesi ve kazanımlarla içeriğin uyumlu olması gerektiğini düşünmektedir. Kaya ve Ersoy (2007) ve Ersoy ve Kaya (2009) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Bu sonuçlar kapsamında;

Öğretmenlere programların tanıtıldığı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi,

Sosyal Bilgiler ders saatinin artırılması,

Okulların fiziki koşullarında iyileştirmelerin yapılması

Ders kitaplarının gözden geçirilip öğretmenlerin önerileri doğrultusunda iyileştirmeler yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21, 1-14. Konya.

Alabaş, R. ve Kamer, S. T. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Uygulayıcı Görüşlerinin Nitel Analizi. I. *Ulusal İlköğretim Kongresi, Eğitim ve Öğretim*. 1-11.

Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.org, ISSN: 1304-0278, Cilt: 6, Sayı: 22, 46-73.

Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi. ss.343-361.

Ayva, Ö. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, ISBN: 978 605 364 104 9. 276-282, Antalya, Turkey.

Bulut, İ. ve Arslan, S. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, ISBN: 978 605 364 104 9. 367-379. Antalya, Turkey.

Çatak, M. (2015). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarının İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19 (62), 69-93.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma. *Elementary Education Online*, Cilt: 7, Sayı: 2, 468-484.

Ersoy, F. A. ve Kaya, E. (2008). Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına (2004) İlişkin Yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 8, Sayı:1, 285-300. Eskişehir.

Ersoy, F. A. ve Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 17, No 1. 71-86. Kastamonu.

Gazel, A. A. ve Erol H. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Kazanımların Taksonomik Açından Değerlendirilmesi*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 2, 202-222.

Gezer, M. ve İlhan, M. (2015). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-25.

Gömlüksiz, N. M. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz 2006, Sayı 47, ss: 393-421.

Hazır Bıkmaz, F. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 39, Sayı: 1, 99-116. Ankara.

Kaya, E. ve Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler programının uygulanmasında yaşanan 21. sorunlar ve çözüm önerileri*. VI. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. ss.141-146.

Karadeniz, O., Eker, C. ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *TurkishStudies*, 10 (3), 563-580.

Kesten, A. ve Özdemir, N. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 223-236

Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 Sosyal Bilgiler Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Journal of Research in Education and Teaching* Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISSN: 2146-9199

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(4-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Yeni Sosyal Bilgiler Programı.

Öztürk, C. (2007). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. (III. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (I. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. (2011). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. (I. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (I. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.

Van der Mescht, H. (2004) Phenomenology in Education: A Case Study in Educational Leadership, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 4:1, 1-16, DOI: 10.1080/20797222.2004.11433887

Yapıcı M. ve Leblebicier, H. N. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Elementary Education Online*, Cilt: 6, Sayı: 3, 480-490.

Yapıcı, H. (2006). 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir Değerlendirme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 14. 348-35. Erzurum.

Yapıcı, M. ve Demirdelen C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elementary Education Online*, Cilt: 6, Sayı: 2, 204-212.

YAZICI, K. (2009). Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 22, 421-435. Konya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma. *Ankara: Seçkin Yayınları*,2008

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÜRÜN (SEÇKİ) DOSYASI OLUŞTURULMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yakup AYAYDIN* - Hatice YILDIZ AYAYDIN**

ÖZET

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak öğrenci ve velilerin Sosyal Bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturulmasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada bir dönem boyunca ürün dosyası oluşturulmuş ardından veli ve öğrencilerin görüşleri araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak geliştirilen açık uçlu sorular kullanılarak tespit edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrenciler ve veliler Sosyal Bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturmanın gerekli olduğunu, yapılan uygulamanın güzel, faydalı ve iyi olduğunu, ürün dosyası oluşturmanın başarıyı olumlu yönde etkilediğini, dersleri daha iyi anlamayı, anlamadığı konuları anlamayı, derse ilgiyi artırmayı, farklı alanlarda bilgi sahibi olmayı, kendini ifade etme yeteneğini, notlarının yükselmesini ve konuları tekrar ederek akılda kalıcılığı artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu ürün dosyası oluşturmanın anlamayı kolaylaştırma, düzenli olmayı sağlama, sorumluluk bilinci kazandırma, başarıyı artırma, tekrar yapmayı sağlama, kalıcı öğrenmeyi sağlama, hatalarını görmeyi sağlama, derse hazırlık sağlama, öğrendiklerini pekiştirme, araştırma ve bilgi edinmeyi sağlama gibi olumlu yönleri olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ürün dosyası oluşturmanın fazla zaman alma, yorucu olma, düşük not alma korkusu ve puanlama olması gibi olumsuz yönleri olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ürün dosyası ile kendilerini değerlendirmelerine ilişkin olarak kendilerini iyi şekilde değerlendirdiklerini, bu değerlendirmenin kendilerine sorumlu hissetme, hatalarını görme, daha düzenli olma ve notunu yükseltme gibi yararlar sağladığı ifade etmiştir. Velilerin tamamı ürün dosyası oluşturmanın dersi anlama, düzenli olma, sorumluluk sahibi olma, konu tekrarı sağlama, araştırmaya yöneltme, bilgilerin kalıcı olmasını sağlama, bazı becerilerin gelişmesini sağlama, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama gibi olumlu yönleri olduğunu ifade etmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Ürün Dosyası, Veli, Öğrenci

A SURVEY ON PARENTS AND STUDENTS VIEW ON FORMING PORTFOLIO AT SOCIAL SCIENCE COURSES

ABSTRACT

This study is done in purpose of identifying parents and students view on forming portfolio at social science courses by using qualitative research methodology. In the survey, a portfolio is formed during a semester and then the views of parents and students are identified by the researcher via open ended questions that are developed by taking the opinions of experts. For decoding the data descriptive analysis method is utilized. As a result of analyzing the data, students and parents state that, it is necessary to form portfolio in social science lessons, the application is pleasant, good and beneficial, forming portfolio affects achievement in a positive way, help to understand lessons better, comprehend the subject they do not understand, increasing interest to lessons, having knowledge about different fields, ability to express themselves, getting higher grades and by repeating the subjects increasing remembrance. Most of the students state some positive points of forming portfolio as, enhancing comprehension, increasing the sense of responsibility, yields being organized, increasing success, making repetitions, resulting permanent learning, providing preparation for lesson, reinforcing what they learn, research and able to access information. On the other hand, some students state some negative aspects of forming portfolio as, taking a lot of time, fear of taking low grades and existing of point scoring. Students express that, via portfolio as far as self-evaluation is considered, they make a better self-evaluation, and this evaluation results some good aspects such as feeling responsible, realizing mistakes and being systematically and increasing grades. All parents express that forming portfolio has some good aspects like; understanding lesson, being responsible, repeating lessons, directing to research, resulting permanent learning, developing some skills, learning new knowledge.

Key words: Social Sciences, Portfolio, Parent, Student

* Marmara Üniversitesi, yakupts61@hotmail.com

** Sosyal Bilgiler Öğretmeni , Fevzi Çakmak Ortaokulu, haticeyildiz_13@hotmail.com

1. GİRİŞ

Öğrenme, öğretim ve ölçme ve değerlendirme birbirleriyle ilgili birer unsurdur ve aralarında döngüsel bir ilişki söz konusudur. Öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemleri değerlendirmeyi etkilediği gibi değerlendirme yöntemleri ve sonuçları da öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını etkiler ve şekillendirir (Yılmaz, 2015). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim ayrılmaz bir bütün olmuştur. Eğitimde ölçme ve değerlendirme belirli amaçlar için yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin en önemli amaçları öğrencilerin hazır bulunuşluluklarını tespit etmek, öğrenme güçlüklerini, gelişimlerini belirlemek ve gelişimlerine yönelik geri bildirimde bulunmak, öğretimin, öğretim yönteminin ve öğretim materyallerinin etkililiğini belirlemek, gelecekteki öğrenme süreçlerini planlamaya ilişkin çıktılar sağlamak, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak, öğretim programlarının etkililiğini ve yeterliliğini belirlemektir (Adanalı, 2008). Eğitim programlarının temel aldığı öğrenme kuramları ölçme değerlendirmenin türünü, biçimini ve amacını etkilemektedir. Ülkemizde davranışçı kuramların temel alındığı dönemlerde ölçme değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgiyi öğrenirken nasıl bir yol izlediğini, öğrenme sürecinde neler yaptığını ve bilgiyi nasıl yapılandırıldığını dikkate almadan belirli ölçütlere göre yapılmaktaydı (Öncü, 2009). Yapısalcı programın yapısına uygun olarak ortaya çıkan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı ile performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, poster, grup ve/veya akran değerlendirme gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin süreç içerisinde nasıl yol izledikleri, neler yaptıkları, bilgiyi nasıl yapılandırıldıkları dikkate alınarak ölçme-değerlendirme yapılmaktadır (Şimşek, 2011).

Alternatif ölçme ve değerlendirme öğrencilerin gerçek performanslarına dayandırılır ve en yaygın olarak bilinenlerinden bir tanesi öğrenci gelişim dosyası (portfolyo) oluşturulmasıdır (Tan, 2012). Portfolyo dilimizde "gelişim dosyası", ürün dosyası", "ürün seçki dosyası" gibi sözlerle ifade edilmektedir. Portfolyonun tanımı kullanıcıların amacına ve kullanım biçimine göre değiştiğinden birçok tanımını yapılmaktadır (Öncü, 2009). Bu doğrultuda (Yılmaz, 2015). "Ürün dosyası belirli bir amaç doğrultusunda öğrenci çalışmalarının sistematik olarak toplanması olarak tanımlanabilir" şeklinde tanımlayarak yaptığı tanımla öğrenci çalışmalarının belli bir düzen içerisinde toplanmasını vurgulamıştır. Portfolyo oluşturulurken öğrenciler yaptıkları çalışmaların içerisinde en çok beğendiklerini seçerek ürün dosyasına koyabildikleri gibi bütün çalışmalarını da koyabilmektedir. Çünkü portfolyo yalnızca en iyi çalışmaların koyulduğu bir dosyadan daha fazlasını ifade etmektedir (Adanalı, 2008). Portfolyo içerisinde yer alan çalışmalar öğrencilerin belirli zaman içerisinde belli konulardaki çabalarını, ilerlemelerini ve başarı durumlarını içeren dokümanlardır. Bu dosyanın düzenlenmesinde öğrenci, öğretmen ve veliye çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Gelişim dosyasına dayalı bir değerlendirmenin yapılması için öğrencinin çalışmalarını düzenlemesi ve kayıt altına alması gereklidir. Öğrenci bu görevi yerine getirirken öğretmenle işbirliği içerisinde olmalıdır. Öğretmen öğrenciye rehberlik ederek, değerlendirme sürecini, ölçütlerini planlamalı, öğrenciye kendi gelişimini izleme ve kendini değerlendirme olanağı sağlamalıdır. Veli ise portfolyo değerlendirme sürecini yakından takip etmeli ve geri dönütlerde bulunmalıdır (Tan, 2012; Çetin, 2005). Portfolyo öğrencilerin zaman içerisindeki gelişimlerini gösterme, kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine olana sağlama, elde edilen ürünün yanında süreci değerlendirme, öğrencinin öz güven duygusunu geliştirme, öğrenciye öğrenme deneyimi yaşatma, öğrenciye öğrenme eksikliklerini gösterme, öğrencilerin kendini geliştirmesine yardımcı olma ve öğrenme sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesi açısından fayda sağlamaktadır (Fenwick ve Parsons, 1999; Akt. Çetin, 2005). Bununla birlikte portfolyo değerlendirmenin puanlama ve değerlendirilmesinde sübjektiflik olması, dosyayı oluşturma maliyeti, çalışmaların dosyayı temsil edecek şekilde seçilmemesi, öğrencilerin dürüst olmaması, başkasından yardım alması ve öğretmen için ekstra zaman harcamayı gerektirisi bakımından sınırlılıkları vardır (Tan, 2012; Kilmen, 2008). Sosyal bilgiler eğitimi ile amaçlanan bilgi, beceri, davranış, tutum, değer gibi özelliklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi değişik araç ve yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Yılmaz, 2015). Sosyal bilgiler programlarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmesiyle birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda kısaca incelenmiştir.

Bayram (2012) alternatif ölçme değerlendirmenin öğrencinin yaratıcılığının geliştirdiği, öğrencinin araştırma yapmayı öğrendiği, öğrenciye sorumluluk kazandırdığı, öğrencinin derslere karşı ilgisinin

arttırdığı, öğrencinin gerçek hayatla bağının kurmasına yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Bağcı (2009) öğrencilerin portfolyo kullanımını sevdiği, öğrenmelerinin eğlenceli ve kalıcı hale geldiği, öğrenci-öğretmen-veli arasındaki diyalogu güçlendirdiği, maliyetin fazla olmasının olumsuzluk oluşturduğu tespit etmiştir. Bahçeci (2009) portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısını azaltma, derse bağlılığı teşvik etme, öğrencinin kendi gelişimine şahit olmasına bağlı olarak dersin gerekliliğine olan inancını artırma, öğrenci sorumluluğunu ve iç gözlemi ilerletme ve çalışma davranışını disipline etme gibi faydalar sağladığını tespit etmiştir. Bal, (2012) ürün dosyası hazırlamanın öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, teorik konuların uygulanmasına ve konuların tekrar edilmesine yardımcı olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencinin araştırma becerisini, sorumluluk duygusunu ve özgüvenini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ören ve Tatar (2007) alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilere uygulama fırsatı sağlaması, kendini ve arkadaşlarını gözlemesine yardımcı olması, öz güvenini artırması, aktif olmasını sağlamsı, araştırma, inceleme ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmesi açısından avantaj sağladığını tespit etmiştir. Adanalı (2008) sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları gelişimleri ve başarıları üzerinde olumsuz etkilerden çok olumlu etki yaptığı tespit etmiştir. Aktürk (2012) sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerden geri dönüt alabilme, öğrencilerin eksiklerini belirleme, öğrenciyi derste daha aktif kılma, öğrencileri daha yakından tanıma imkânı sağlama gibi avantajları ve zaman sıkıntısı yaratması, öğretmenin sorumluluğunu/yükünü arttırması, öğretmene, öğrenciye ve özellikle de veliye maddi bir külfet yüklemesi gibi dezavantajlarının olduğunu tespit etmiştir. Kösterelioğlu (2009) ürün dosyası değerlendirme yönteminin öğrencinin kendini değerlendirme becerisini geliştireceğini, öğrenciye sorumluluk bilincinin gelişmesinde olumlu katkı sağlayacağını, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştireceğini, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını destekleyeceğini, öğrencilere başarıma için bir fırsat vereceğini, toplum içinde iletişim becerisi kazandıracığı sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2011) alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin çok zaman alması ve masraflı olması, sınıfların kalabalık olması, fiziki koşulların yetersizliği gibi nedenlerin bu yöntemleri kullanmakta zorluklar oluşturduğunu tespit etmiştir. Aydoğmuş (2012) öğretmenlerin portfolyo değerlendirmeyi zamanın eksikliği, sınıfın kalabalıklılığı, uygulamanın ve değerlendirmenin zorluğu nedenlerinden kullanmadıklarını tespit etmiştir. Kabapınar ve Ataman (2010) yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin öğrencilerin derse olan ilgi ve başarısını arttırdığını, öğrencinin yaparak yaşayarak sürecin içinde var olarak, araştırma sorumluluğunu üstlendiğini sağladığını, öğrencilerin sosyalleşme ve sorumluluk bilincini geliştirdiğini, velinin/ailenin öğrenci öğrenmesindeki katkısının artmasının öğretmen-öğrenci-veli üçlüsü arasındaki ilişkiyi de olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Hatuk (2010) portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin, sosyalleşmesine katkı sağladığı, araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, sosyal bilgiler dersine olan ilgilerini ve sosyal bilgiler dersindeki başarılarını arttırdığı, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi olumlu yönde arttırdığını bununla birlikte fazla zaman, emek ve maddiyat gerektirdiği, öğrencilerin, portfolyo dosyalarını; taşıma, saklama ve korumada zorlandığını tespit etmiştir. Birgin (2008) portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiği öğrencinin kendi eksiklerini görme, kendini değerlendirme fırsatı verdiği ve öğrenmede sorumluluk almalarına teşvik ettiği, öğrencinin dersine daha çok önem vermesine ve ödevlerini zamanında yapmasına özendirdiği, velinin çocuğu ile daha çok ilgilenmesini ve eğitim sürecine katılmasını teşvik ettiği tespit etmiştir.

Yukarıda ürün dosyası (portfolyo) oluşturulmasına ilişkin olarak yapılan çeşitli araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalarda sosyal bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturulmasına yönelik olarak öğrenci ve veli görüşlerini inceleyen araştırma yoktur. Bu araştırmada Sosyal bilgiler dersi ile ilgili bu boşluğu doldurmak için sosyal bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturmaya yönelik olarak öğrenci ve veli görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır;

- Ürün dosyası oluşturulmasına yönelik öğrenci ve velilerin görüşleri nelerdir?
- Ürün dosyası oluşturmanın öğrencilerin başarılarına etkisine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?
- Ürün dosyasının olumlu yönlerine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?
- Ürün dosyasının olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?
- Ürün dosyası oluşturularak yapılan değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir okulda 32 altıncı sınıf öğrencisi ve velisi oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde öğretmenin dersine girdiği sınıf dikkate alınarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Portfolyo uygulaması bir dönem boyunca uygulanarak daha sonra öğrencilerin ve velilerin görüşleri tespit edilmiştir. Öğrenci ve velilerin görüşleri uzman görüşü alınarak hazırlanan açık uçlu sorular ile tespit edilmiştir. Katılımcıların cevaplarını rahatça verebilmeleri katılımcıların isimleri yazmaları istenmemiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin uygulanmasında tüm cevap kâğıtları incelenerek kodlamalar yapılmış ve kategorilere ulaşılmıştır. Araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların görüşlerine yansıtılmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Ürün Dosyası Oluşturulmasına Yönelik Görüşleri

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturulmasına yönelik görüşleri

İfadeler	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Ürün dosyası gerekli	10	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18
Ürün dosyası faydalı	8	Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö30, Ö31
Ürün dosyası iyi	8	Ö3, Ö4, Ö5, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21, Ö32
Ürün dosyası güzel	6	Ö1, Ö9, Ö14, Ö19, Ö28, Ö29

Tablo 1'deki bulgular değerlendirildiğinde Öğrenci 1 "Bence ürün dosyası çok önemli bir şey çünkü hocamız derste öğrettiklerini bize kavratmak için ödevler veriyor. Bu ödevler işe yarıyor" diyerek ürün dosyası oluşturmanın önemli olduğunu dosya oluştururken yaptıkları ödevlerin konuyu kavramalarını sağladığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 2 "Ben ürün dosyası oluşturmanın çok güzel olduğunu düşünüyorum. Çünkü benim sosyal bilgiler dersini iyi kavramama yardımcı oldu" diyerek ürün dosyası oluşturmanın güzel olduğunu ve konuları kavramasını sağladığını belirtmiştir. Öğrenci 4 "Bence iyi oldu, bazen anlamadığım konular olabiliyor, bu dosya sayesinde anlamadığım dersleri daha iyi anladım" ifadesini kullanarak dosya oluşturmanın iyi olduğunu anlamadığı yerleri dosya sayesinde anladığını vurgulamıştır. Öğrenci 10 "Ürün dosyası oluşturulmalıdır. Çünkü yaptığımız etkinlikleri, araştırmaları ürün dosyasında saklıyoruz ve gerektiğinde oradan yararlanarak derslerimizi tekrar ediyoruz" ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın gerekliliğini ifade etmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 28 "Ben ürün dosyasını güzel buluyorum. Bence devam etmeli. Derste anlamadığım bazı konular oluyor ve ben ürün dosyasını hazırlarken o konuları öğreniyorum. Ben ürün dosyasını çok gerekli ve yararlı buluyorum" ifadesini kullanarak ürün dosyasının gerekli olduğunu ve bu uygulamanın devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci 7 "Ürün dosyası derste öğretmenimizin anlattığının yanında ek oldu. Öğretmenimizin anlattığı yerleri ince ayrıntıdan araştırıp öğrenmemize yardımcı oldu. Bence bütün derslerde kullanılmalıdır" ifadesini kullanarak ürün dosyasının derse katkı sağladığını ve tüm derslerde uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 12 "Ürün dosyası benim sosyal bilgiler dersinde daha çok gelişmemi, derslerden daha iyi ve daha çok şeyler öğrenmemi sağladı. ,bence diğer dersler içinde ürün dosyası tutulmalı ve öğretmenler tarafından değerlendirilmelidir" ifadesini kullanmıştır.

3.2 Öğrencilerin Ürün Dosyası Oluşturmanın Başarılarına Etkisine Yönelik Görüşleri

Tablo 2. Öğrencilerin ürün dosyası oluşturmanın dersteki başarılarına etkisine yönelik görüşleri

İfadeler	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Başarıyı artırma	19	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö30, Ö31
Dersleri iyi anlama	12	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö19, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29
Konuları anlama	10	Ö2, Ö4, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö29, Ö32
Notun yükselmesi	9	Ö5, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö24, Ö25, Ö30, Ö32
Konu tekrarı sağlama	5	Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24
Kalıcılığı artırma	4	Ö3, Ö6, Ö17, Ö31
Derse hazırlık sağlama	2	Ö7, Ö30

Tablo 2’deki bulgular değerlendirildiğinde Öğrenci 5 “Ürün dosyası oluşturmak dersimi iyi etkiledi. Sosyal dersinde başarılı olmaya başladım. Çünkü ürün dosyasından sözlü aldığımız için dersimizin notu güzel oluyor” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın başarılarını artırdığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 12 “Ürün dosyası bana derslerimde anlamadığım yerleri ürün dosyasına koyduğum araştırmalar ve örnekler sayesinde daha iyi anlamamı sağladı” ifadesini kullanarak araştırmaların olumlu katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğrenci 4 “Sorumluluk kazandım, ödevler daha dikkat çekici oldu, bu yüzden derste başarıım arttı” şeklinde ifade kullanarak derste başarısının arttığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 17 “Bu şekilde sorumluluk üstlenmiş olduk. Hem dosya tutmayı öğrenmiş olduk, verilen ödevler sayesinde de bilgilerimiz artmış oldu” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 16 ise “Sorumluluk sahibi oldum ve derslerimin ortalaması arttı. Sosyal bilgiler dersini daha çok sevmeye başladım” ifadesini kullanarak sorumluluklarının artmasının yanında ürün dosyası oluşturmasının sosyal bilgiler dersini sevmesini sağladığını belirtmiştir. Öğrenci 22 “Ürün dosyası oluşturmanın gelişimimize başarılarımıza etkisi iyi olmuştur. Çünkü daha disiplinli olmamızı sağladı ve her şeyi zamanında yetiştirmeyi öğrendim” ifadesini kullanarak dosya oluşturmanın başarılarını artırmasının yanında disiplinli olmayı kazandırdığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı ürün dosyası oluşturmanın başarılarını artırmada ve kendilerini geliştirmede olumlu katkılar sağladığını belirtirken, Öğrenci 28 “Bana fazla bir etki yapmadı. Ama dersi tekrarı sağladığı için biraz faydası oldu” ifadesini kullanarak fazla olmasa da ürün dosyası oluşturmanın olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir.

3.3. Öğrencilerin Ürün Dosyasının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 3. Öğrencilerin ürün dosyasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

Olumlu yönler	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Anlamayı kolaylaştırıyor	8	Ö1, Ö2, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
Düzenli olmayı sağlar	7	Ö9, Ö17, Ö18, Ö22, Ö25, Ö30, Ö31
Sorumluluk kazandırıyor	6	Ö4, Ö8, Ö16, Ö19, Ö22, Ö32
Yüksek not almamızı sağlar	6	Ö5, Ö10, Ö12, Ö16, Ö27, Ö30
Tekrar yapmamızı sağlıyor	6	Ö14, Ö15, Ö21, Ö23, Ö28, Ö29
Dersin kalıcı olmasını sağlıyor	4	Ö3, Ö18, Ö20, Ö31
Konularla ilgili örnekler sağlıyor	2	Ö1, Ö6
Hatalarımı görmemi sağlıyor	2	Ö4, Ö25
Derse hazırlık sağlıyor	2	Ö7, Ö27
Öğrendiklerimizi pekiştiriyor	2	Ö11, Ö13
Bilgi edinmeyi sağlar	2	Ö19, Ö20
Olumsuz yönler		
Fazla zaman alması	3	Ö22, Ö25, Ö28
Yorucu olması	3	Ö24, Ö25, Ö26
Düşük not alma korkusu	1	Ö23
Puanlama olması	1	Ö27
Araştırmaların olması	1	Ö29

Tablo 3’te verilen ifadeler değerlendirildiğinde Öğrenci 12 “Bence ürün dosyası bizim derslerimizde daha başarılı olmamızı sağlar. Anlamadığımız konular hakkında bilgi edinmemizi ve konuyu anlamamızı sağlar” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın anlamadığı konuları anlamasını sağladığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 2 “Bence hem dersi anlamamda hem de anlamadığım konularda yardımcı oldu” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 20 “Bilgileri araştırarak daha iyi öğrenmemizi sağladı. İşlediğimiz konuları tekrarlayarak aklımızda daha iyi kalmasını sağladı” ifadesini kullanarak araştırma yaparak daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir. Öğrenci 14 “Bence olumlu yanları konuyu tekrar etmek. Bu sayede tüm kişiler konuyu daha iyi kavıyor” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın dersi tekrar ederek anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 15 “Bence ürün dosyası oluşturmanın olumlu yanı konuları tekrar etmemi sağlamasıdır” ifadesini kullanmıştır. Bazı öğrenciler ürün dosyası oluşturmanın dersi daha iyi anlayarak başarıyı artırdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 10 “Dersi daha iyi anlamamızı, sınavlarda daha başarılı olmamızı sağlıyor” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin bazıları ise ürün dosyası oluşturmanın kendilerine disiplinli olmayı ve sorumluluk bilinci kazandırdığını vurgulamıştır. Bu doğrultuda Öğrenci 22 “Disiplinli olmamı ve her şeyi vaktinde yapmamı sağlıyor” ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 26 “Düzenli olmamı sağladı. Kendi başıma iş yapabilmemde katkısı oldu” ifadesini kullanarak kendi başına iş yapabilmesine katkı sağladığını

vurgulamıştır. Öğrencilerin çoğu ürün dosyası oluşturmanın olumsuz bir yönü olmadığını belirtirken, bazıları ürün dosyası oluşturmanın fazla zaman alması, yorucu olması, düşük not alma korkusu, puanlama olması, araştırmaların olması gibi olumsuz yönleri olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 25 *"Bence olumsuz yanları dosyayı düzenlerken sınava yorgun gitmek"* ifadesini kullanarak dosya düzenlemenin bazen yorucu olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci 28 ise *"Yazılıya çok çalışmıyorum. Bazı ödevleri yetiştiremiyorum. Tabii ödev olunca"* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 24 *"Birazcık yorucuydu ama faydalarını gördüm"* ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın yorucu olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 26 *"Biraz hazırlama aşaması zor oldu"* ifadesini kullanırken, Öğrenci 22 *"Bazen uykusuz kalmak vb."* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 23 *"Bunu yaparken düşük not almaktan çok korkmuş olmam."* ifadesini kullanarak ürün dosyasının puanlamasının olumsuz olduğunu belirtmiştir.

3.4. Öğrencilerin Ürün Dosyası Oluşturarak Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

Tablo 4. Öğrencilerin ürün dosyası oluşturarak değerlendirmeye yönelik görüşleri

İfadeler	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Başarılı/iyi değerlendirdim	14	Ö2, Ö4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31
Kendimi daha iyi değerlendirdim	6	Ö5, Ö6, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21
Sorumlu hissetmemi sağladı	5	Ö1, Ö16, Ö17, Ö19, Ö32
Hatalarımı görmemi sağladı	5	Ö4, Ö13, Ö15, Ö18, Ö26
Daha düzenli olmamı sağladı	5	Ö3, Ö6, Ö8, Ö23, Ö31
Notumun artmasını sağladı	4	Ö6, Ö7, Ö8, Ö31
Ödev yapmaya alıştım	1	Ö30
Dosyasının önemini kavradım	1	Ö12
Rekabet içinde olmamı sağladı	1	Ö22

Tablo 4'te yer alan bulgular değerlendirildiğinde Öğrenci 27 *"Kendimi iyi değerlendirdim."* ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 5 *"Kendimi daha iyi değerlendirdim"* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 28 ise *"Bütün ödevleri eksiksiz yaptım. Kendimi güzel değerlendiriyorum."* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 29 *"Dosyam eksiksiz olduğu için ve güzel sonuçlar bulduğum için çok iyi değerlendiriyorum."* ifadesini kullanarak ödevlerini eksiksiz olarak yaptığını ve bu yüzden kendisini iyi değerlendirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bazıları ürün dosyası oluşturarak kendilerini değerlendirmelerinin kendi hatalarını görmelerini sağladığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 18 *"Ürün dosyası oluşturmak dönem başından dönem sonuna kadar ne kadar iyi veya ne kadar kötü ödev hazırladığının farkına varmamı sağladı"* ifadesini kullanarak ürün dosyasını değerlendirdiğinde yaptığı çalışmalar arasındaki farkı gördüğünü belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 20 *"Nasil araştırma yapabildiğimi ve bilgilerimin ne kadar olduğunu değerlendirdim."* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 4 *"Kendimi iyi değerlendirdim. Bu değerlendirme kendimi ve hatalarımı görmemi sağladı."* ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın hatalarını görmesini sağladığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 15 *"Ürün dosyası oluşturarak kendimi daha iyi değerlendirdim yanlışları gördüm düzelttim ve daha iyi anladım."* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 26 *"Ben kendimi gayet iyi buldum. Bu değerlendirme benim ne yaptığımı anlamamı sağladı."* ifadesini kullanarak dosyayı değerlendirmenin kendisine ne yaptığını anlamasını sağladığını belirtmiştir. Öğrenci 6 ise *"Kendimi daha düzenli, planlı bir şekilde değerlendirdim. Bu değerlendirme beni çok düzenli hale getirdi. Bu sayede notum yükseldi."* ifadesini kullanarak yaptığı değerlendirmenin düzenli olmasını sağladığını ve notunun arttığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise bu değerlendirmenin kendilerine sorumluluklarını anlamalarını sağladığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 19 *"Aslında sorumluluk sahibi olduğumu anladım. Önceden sorumluluklarıma sahip olmadığımı şimdi ise bu çalışma ile her şeyin farkına vardığımı anladım."* ifadesini kullanarak bu değerlendirmenin sorumluluklarını öğrenmesini sağladığını belirtmiştir.

3.5. Velilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Ürün Dosyası Oluşturulmasına Yönelik Görüşleri

Tablo 5. Velilerin Sosyal Bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturulmasına yönelik görüşleri

İfadeler	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Faydalı bir uygulama	19	V3, V5, V7, V8, V9, V10, V11, V14, V16, V17, V19, V20, V22, V26, V27, V28, V29, V30, V32
Güzel bir uygulama	5	V1, V4, V6, V25, V32
İyi bir uygulama	4	V13, V18, V21, V23

Tablo 5’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde Veli 29 “Öğrenciler için faydalı bir uygulama olduğunu düşünüyorum.” ifadesini kullanmıştır. Veli 9 “Düşüncelerim olumludur. Bu sayede hem araştırma hem de sorumluluklarının daha iyi farkında olmaya başladı.” ifadesini kullanarak çocuğunun hem araştırma yapması hem de sorumluluklarının farkında olması açısından iyi olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Veli 13 “Öğrencilere sorumluluk görevi verilmesi bence gayet iyi çünkü bu şekilde kendi görevlerini sahipleniyorlar.” ifadesini kullanırken, Veli 27 ise “Ürün dosyası oluşturulması bence iyi oldu. Çocuğumun görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini sağladı.” ifadesini kullanmıştır. Veli 14 “Ürün dosyasının faydalı olduğunu düşünüyorum. Yapılan çalışmaların bir yerde ve düzenli olmasını sağlamış.” ifadesini kullanarak öğrencilerin düzenli olmasını sağladığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Veli 30 “Ürün dosyasının oluşturulmasını çok olumlu buluyorum. Böylelikle çocuklar yaptıkları işleri düzenli bir şekilde takip edebiliyor ve unutmamış olabiliyor.” ifadesini kullanarak dosyanın öğrencinin düzenli olmasını sağladığını belirtmiştir. Veli 31 ise “Yapılan ödevleri, harcanan emekleri daha düzenli bir şekilde sergilememizi sağlar.” ifadesini kullanarak dosyanın yapılan ödevleri düzenli bir şekilde sergilemeyi sağladığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Veli 32 “Olumlu ve güzel bir çalışma olmuş. Hem dosya olması hem yazılı ve bir bütün olarak uğraş içinde yapılması heyecan ve zevk ile yapılmasını sağlıyor” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın olumlu ve güzel bir çalışma olduğunu belirtmiştir. Veli 10 ise “Ürün dosyası oluşturmaları olumlu çünkü arşiv yöntemi gibi düşünelim. Geriye dönüp takıldıkları yerleri araştırabilirler.” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın olumlu olduğunu ve öğrencilere bir arşiv sağladığını belirtmiştir.

3.6. Velilerin Ürün Dosyası Oluşturmanın Öğrencilerin Başarılarına Etkisine Yönelik Görüşleri

Tablo 6. Velilerin ürün dosyası oluşturmanın öğrencinin dersteki başarılarına ve gelişimine etkisine yönelik görüşleri

İfadeler	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Konuları daha iyi kavradı	10	V3, V6, V10, V13, V14, V17, V24, V25, V26, V29
Konu tekrarı sağladı	9	V1, V2, V4, V7, V8, V10, V12, V22, V28
Başarılı olmasını sağladı	6	V6, V15, V20, V23, V28, V31
Araştırmaya yönlendiriyor	5	V9, V16, V19, V24, V27
Derse ilgisi arttı	5	V20, V24, V26, V30, V32
Kalıcılığı sağladı	4	V7, V21, V26, V32
Konuları pekiştirme	4	V8, V9, V19, V27
Anlamayı kolaylaştırdı	3	V5, V18, V29
Bilgi sahibi oldu	3	V13, V16, V23
Kendini ifade etme	2	V17, V21
Okuma becerisi gelişti	1	V11
Problem çözme becerisi	1	V21
Kendine güveni arttı	1	V30
Bazı yeteneklerini keşfetti	1	V25
Çizim yeteneği arttı	1	V27
Düzenli çalışma sağladı	1	V26

Tablo 6’da yer alan bulgular değerlendirildiğinde Veli 6 “Çocuklar araştırma yaparak buldukları bilgileri resimleriyle birlikte bir sunum haline getiriyorlar. Gelişimleri ve başarıları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın başarıyı ve gelişimi artırdığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Veli 15 “Çocuğum çok daha başarılı oldu çok gelişti ve sosyal bilgiler dersini çok seviyor.” ifadesini kullanmıştır. Veli 28 ise “Ürün dosyası oluşturulması çocuğumun gelişimi ve başarıları üzerinde yanlışlarını öğrenmiş olmasını ve hatalarını düzeltmesini sağladı” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın öğrencinin yanlışlarını görmesini sağladığını belirtmiştir. Veli 29 “Sosyal bilgiler dersinde işledikleri konuları daha iyi anlayarak öğrendi. Sadece okuyarak değil görsellerle pekiştirmiş oldu.” ifadesini kullanarak dosya oluşturmanın konuları pekiştirmeyi sağladığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Veli 21 “Derste öğrendiği konuları ürün dosyası ile pekiştirir. Konuları yüzeysel değil daha ayrıntılı öğrenir.” ifadesini kullanmıştır. Veli 22 “Ürün dosyası oluşturulması çocuğumun öğrendiği bilgileri daha sonra tekrar edebilmesi için daha faydalı oldu.” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın dersleri tekrar etmeyi sağladığını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Veli 4 “Anlamadığı konuları ürün dosyasından tekrar yapmak ve yeniden gözden geçirmesi adına faydalı oldu.” ifadesini kullanmıştır. Veli 13 “Eski dönemlerden birçok değişik bilgiye sahip oldu. Harita sayesinde çizim yetenekleri gelişti.” ifadesini kullanmıştır. Buna

benzer olarak Veli 27 “Kendi kendine araştırma yapmasını öğrendi. Türkiye siyasi haritasını çizerken el becerisi arttı. Ülkemizin ve dünyanın iklim çeşitlerini öğrendi.” ifadesini kullanarak yaptıkları çizimlerle el becerilerinin arttığını ve araştırma yeteneğinin geliştiğini belirtmiştir. Bazı veliler ise ürün dosyası oluşturmanın çocukların düzenli olmasını ve sorumluluklarının bilincinde olmasını sağladığını vurgulamıştır. Bu doğrultuda Veli 11 “Çocuğun düzenli olması ve ders ile ilgili araç gereçlerine karşı daha duyarlı ve tutumlu olmasını sağladı.” ifadesini kullanmıştır. Veli 8 ise “Ödev konusunda daha sorumluluk sahibi olmasına katkıda bulundu.” ifadesini kullanarak dosya oluşturmanın öğrencinin sorumluluk sahibi olmasına katkı sağladığını belirtmiştir.

3.7. Velilerin Ürün Dosyası Oluşturmanın Olumlu-Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 7. Velilerin ürün dosyası oluşturmanın olumlu-olumsuz yönlerine yönelik görüşleri

Olumlu yönler	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Düzenli olma	10	V2, V4, V7, V9, V11, V13, V14, V21, V27, V30
Konu tekrarı	7	V2, V10, V12, V20, V23, V25, V28
Yeni bilgiler öğrenme	7	V3, V5, V13, V16, V19, V22, V24
Araştırma yönlendiriyor	6	V6, V8, V22, V27, V29, V32
Sorumluluk bilinci	5	V8, V10, V11, V18, V32
Dersi anlama	5	V1, V12, V18, V21, V24
Öğrendiklerini pekiştirme	3	V1, V25, V28
Kalıcılığı sağladı	3	V10, V23, V32
Becerilerinin gelişimi	3	V15, V17, V19
Olumsuz yönler		
Çantada ağırlık yapıyor	1	V7
Daha esnek davranılmalı	1	V26

Tablo 7’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde Veli 2 “Konu tekrarı ve düzenli olma konusunda faydasını gördük” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın konu tekrarı ve düzenli olmayı sağlama gibi olumlu yönleri olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Veli 20 “Evde araştırma yaparak konu tekrarı yapıyor. Bilgileri pekiştiriyor, daha çabuk öğreniyor.” ifadesini kullanmıştır. Veli 28 ise “Konuyu tekrar edip anlayıp dersinde sınavlarında doğrusunu öğrendiği için başarılı oldu.” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın başarıyı artırdığını belirtmiştir. Veli 29 “Araştırarak, görsellerle pekiştirmesine yardımcı oldu.” ifadesini kullanmıştır. Veli 1 ise ürün dosyası oluşturmanın birçok olumlu yanını şöyle ifade etmiştir: “Konuyu anlama, pekiştirme, özveri-özgüven, eksiklerine bizzat kendisinin müdahale edebilmesi” Bazı veliler ürün dosyası oluşturmanın sorumluluk bilincini artırdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Veli 18 “Sorumluluğu artırıp anlamadığı konuları anlamasına yardımcı oldu.” ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Veli 11 “Ders ile ilgili araştırma ödevleri sorumluluk duygusunu artırmıştır.” ifadesini kullanmıştır. Veli 10 ise “İlk başta sorumluluklarını biliyorlar. Ürün dosyasını oluştururken tekrar yapmış oluyor.” ifadesini kullanmıştır. Bazı veliler ürün dosyasını oluşturmanın öğrencilerinin daha düzenli ve tertipli olmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Veli 7 “Çocuğumun daha tertipli düzenli ve derse daha önem verdiğini keşfettim.” ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Veli 13 “Düzeni kazandı. Diğer ödevler sayesinde kültürel bilgilere sahip oldular.” ifadesini kullanmıştır. Veli 27 ise “Plan yapmasını, araştırma yapmasını, hazırladığı ürünleri dosyalayıp sraya koymasını sağladı.” ifadesini kullanarak ürün dosyası oluşturmanın araştırma yapmayı desteklediğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Veli 6 “Çocukta merak duygusunu ortaya çıkarır, araştırma yapmaya sevk eder, dersten önce ön hazırlık sağlar” ifadesini kullanmıştır. Veli 32 ise “Akılda kalmayı kolaylaştırması, disiplin ve araştırma becerisini geliştirmesi, sorumluluk bilincini artırması” ifadesini kullanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada öğrenci ve veliler Sosyal Bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturmanın gerekli olduğunu, yapılan uygulamanın güzel, faydalı ve iyi olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda öğrenci ve velilerin görüşlerine yer verilen bir çalışma yoktur. Bununla birlikte öğretmenlerin de alternatif değerlendirme yöntemlerini yoğun olarak kullanmadıkları tespit edilmiştir. Şimşek,(2011) ve Aydoğmuş (2012) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini çok zaman alması ve masraflı olması, sınıfların kalabalık olması, fiziki koşulların yetersizliği, uygulamanın ve değerlendirmenin zorluğu gibi nedenlerden dolayı kullanmadıklarını tespit etmiştir. Araştırmamızda öğrenci ve velilerin Sosyal Bilgiler dersine ürün dosyası

oluşturulmasını gerekli, faydalı ve iyi bulmalarından dolayı öğretmenlerin ürün dosyası oluşturamama gerekçelerinin ortadan kaldırılarak ya da bu sorunlara farklı çözümler üretilerek Sosyal Bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturulmalıdır. Araştırmada öğrenciler ürün dosyası oluşturmanın başarılarını olumlu yönde etkilediğini, dersleri daha iyi anlamayı sağladığını, anlamadığı konuları anlamalarını sağladığını, notlarının yükselmesini ve konuları tekrar ederek aklında kalmasını artırdığını ve derslere hazırlık yapmalarını sağladığını belirtmiştir. Veliler ise öğrencilerin ürün dosyası oluşturarak konuları daha iyi kavradığını, farklı alanlarda bilgi sahibi olduğunu, konu tekrarı yaparak başarılı olmasını sağladığını, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırarak araştırmaya yönelttiğini, anlamadığı konuları anlamalarını, pekiştirmelerini ve öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağladığını, ayrıca öğrencilerin yeteneklerini fark etmelerini, okuma ve problem çözme becerilerinin ve kendine olan güvenlerini artmasını sağladığını belirtmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak Bağcı (2009)'nın yaptığı araştırmada öğrencilerin portfolyo kullanımını sevdiği, öğrenmelerinin eğlenceli ve kalıcı hale geldiği, Bayram (2012)'in yaptığı araştırmada alternatif ölçme değerlendirme öğrencinin yaratıcılığının geliştirdiği, öğrencinin araştırma yapmayı öğrendiği, öğrenciye sorumluluk kazandırdığı, öğrencinin derslere karşı ilgisinin artırdığı, öğrencinin gerçek hayatla bağının kurmasına yardımcı olduğu, Bahçeci (2009)'nin yaptığı araştırmada portfolyo değerlendirme sınav kaygısını azaltma, derse bağlılığı teşvik etme, öğrencinin kendi gelişimine şahit olmasına bağlı olarak dersin gerekliliğine olan inancını artırma, öğrenci sorumluluğunu ve iç gözlemi ilerletme ve çalışma davranışını disipline etme gibi faydalar sağladığı, Bal, (2012)'in yaptığı araştırmada ürün dosyası hazırlamanın öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, teorik konuların uygulanmasına ve konuların tekrar edilmesine yardımcı olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencinin araştırma becerisini, sorumluluk duygusunu ve özgüvenini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda ve araştırmamızda ürün dosyası oluşturmanın öğrenciye birçok katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu durumda ürün dosyası öğrencilere birçok yönden fayda sağlaması açısından tercih edilmelidir. Araştırmada öğrenci ve veliler ürün dosyası oluşturmanın anlamayı kolaylaştırma, yeni bilgi öğrenme, düzenli olmayı sağlama, sorumluluk kazandırma, yüksek not almayı sağlama, tekrar yapmayı sağlama, eksiklerine müdahale edebilme, dersin kalıcı olmasını sağlama, konularla ilgili örnekler sağlama, hataları görmeyi sağlama, derse hazırlık sağlama, bilgi edinmeyi sağlama, araştırma becerisini geliştirme gibi olumlu yanları olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ürün dosyası oluşturmanın fazla zaman alma, yorucu olması, düşük not korkusu, puanlama olması, araştırmaların olmasını veliler ise çantada ağırlık yapma, evde unutulunca esnek davranılmaması gibi olumsuz yönleri olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak Kabapınar ve Ataman (2010), Hatuk (2010), Ören ve Tatar (2007), Aktürk (2012) ve Adanalı (2008)'nin yaptığı araştırmalarda alternatif ölçme değerlendirme araçlarının öğrencinin derse olan ilgi ve başarısını artırdığını, araştırma sorumluluğunu üstlendiğini sağladığını, öğrencilerin sosyalleşme ve sorumluluk bilincini geliştirdiğini, öğretmen-öğrenci-veli üçlüsü arasındaki ilişkiyi de olumlu etkilediği, sosyalleşmesine katkı sağladığı, araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, sosyal bilgiler dersine olan ilgilerini ve sosyal bilgiler dersindeki başarılarını arttırdığı, geri dönüt alabilme, öğrencilerin eksiklerini belirleme, öğrenciyi derste daha aktif kılma, öğrencileri daha yakından tanıma gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte fazla zaman, emek ve maddiyat gerektirdiği, öğretmenin sorumluluğunu/yükünü arttırması, öğrencilerin, portfolyo dosyalarını; taşıma, saklama ve korumada zorlanması gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ürün dosyası oluşturmanın olumsuz yönleri en aza indirilerek olumlu yönlerinden faydalanılması için Sosyal Bilgiler dersinde ürün dosyası oluşturulması gerekmektedir. Araştırmada öğrencilerin ürün dosyası oluşturarak kendilerini daha iyi değerlendirdiklerini, ürün dosyası oluşturularak yapılan değerlendirmenin hatalarını görmelerini, sorumlu hissetmelerini, notlarının yükselmesini, daha düzenli olmalarını, ödev yapmaya alışmalarını sağladığını tespit edilmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak Kösterelioğlu, (2009) ve Birgin, (2008)'in yaptığı araştırmalarda ürün dosyası değerlendirme yönteminin öğrencinin kendini değerlendirme becerisini geliştireceğini, öğrenciye sorumluluk bilincinin gelişmesinde olumlu katkı sağlayacağı, öğrencinin kendi eksiklerini görmesini, dersine daha çok önem vermesini ve ödevlerini zamanında yapmasını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde daha etkin olmalarını sağlamak için portfolyo değerlendirme yönteminden faydalanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aydoğmuş, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bağcı, İ. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinin alternatif değerlendirme (portfolyo) ile işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (Öğrenci Ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 169-182.
- Bal, A. H. (2012). Öğretmenlerin matematik dersinde ürün seçki dosyası hazırlama, değerlendirme ve akademik başarı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 191-202.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Çetin, B. (2005). Portfolyo değerlendirme: Tanımı, özellikleri, uygulanması, üstünlükleri ve sınırlılıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 175-187.
- Hatuk, M. H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde portfolyoların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kabapınar, Y., & Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. Sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kilmen, S. (2008). Öğrenme serüveninin izlenmesinde ürün seçki dosyalarının (Portfolio) kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 156-170.
- Kösterelioğlu, İ. (2009). Ürün seçki dosyası değerlendirme yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 69-82.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 103-130.
- Ören, F. Ş., & Tatar, N. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-I. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 15-27.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.
- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Edt.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 432-514), Ankara: Pegema Yayıncılık.

TÜRKİYE'DEKİ LİSANSÜSTÜ SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN GENEL ANALİZİ

Yaşar KOP¹ - Haldun Mete ASLAN² - Canan YURTSEVER³

ÖZET

Toplum, sahip olduğu kültürel kodlarla ve yaşam tarzıyla bireyleri etkileme gücüne sahiptir. Hatta bazı toplumlar sadece kendi bireylerini etkilemekle kalmayarak başka toplumlardaki bireyler üzerinde de büyük bir etki gücünü elinde tutmaktadır. Günümüz dünyasında bu tür baskın toplumların bilime ve eğitime önem veren toplumlar olması ise şaşırtıcı değildir. Bilgiye ulaşan ve bilgi üreten toplumların diğer toplumlar üzerinde kültürel, siyasi ve ekonomik olarak baskın olması kaçınılmazdır. Etkin ve bilgili vatandaşlar yetiştiren toplumlar dünyanın geri kalanı üzerinde popülerliğini ve baskısını hissettirecektir. Bu açıdan baktığımızda birey hem kendini hem içinde yaşadığı toplumu hem de diğer toplumları yakından tanıyarak sadece etkilenen değil aynı zamanda etkin bir vatandaş olma yolunda yetiştirebilir. Bireylere bu kazanımı sağlayacak olan sosyal bilgiler eğitimi alanı üzerinde önemle durmak gerekmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanının gelişiminde ise nitelikli bir lisansüstü eğitime ihtiyaç vardır. Söz konusu alanın Türkiye'deki lisansüstü durumu üzerine yapılmış olan bu çalışma bir bakıma Türk toplumunda yetişen bireylerin ne ölçüde etkin vatandaş olarak yetiştikleri üzerinde de düşünmemize vesile olabilir.

Türkiye'de lisansüstü sosyal bilgiler eğitimine genel bir çerçeveden bakış niteliğinde hazırlanan bu çalışmada bilgisayar destekli araştırma yöntemi yoğun olarak kullanılmıştır. Bu konu hakkında yayınlanmış olan önceki çalışmalar ışığında literatüre yeni ve güncel veriler kazandırılmasına gayret gösterilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre Türkiye'de sosyal bilgiler alanında lisansüstü eğitim veren üniversite sayı toplam üniversite sayının üçte birinden daha az olduğu görülmüştür. Yüksek lisans ve doktora alanındaki tez çalışmalarının büyük kısmı birkaç üniversite tarafından yürütüldüğü görülmüştür. Bu da birçok üniversitede sosyal bilgilerin lisansüstü boyutunun yeterince aktif işlemediği anlamına gelebilir. Tez konularının dağılımına bakıldığında yüksek oranda eğitim ve öğretim konusunun araştırıldığı görülmüştür. Bu konuyu tarih ve coğrafya ile ilgili konular takip etmiştir. Sosyal bilgiler gibi geniş bir kapsama sahip olan bir alanda işlenen konuların belli disiplinler üzerine yoğunlaşmış olması bu alanla ilgili çalışmalarda bir kısır döngü olduğunu gösterebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Lisansüstü Eğitim, Eğitim ve Öğretim, Türk Toplumunu.

THE GENERAL ANALYSIS OF POSTGRADUATE SOCIAL SCIENCES EDUCATION IN TURKEY

ABSTRACT

Society, with its cultural codes and its life style, has the power of affecting individuals. Even some societies not only affect their individuals but also monopolize most of the people in other societies. In today's world, it is not surprising that these kind of dominant societies are the ones giving importance to education and science. It is inevitable that the societies accessing and producing information are dominant in other societies culturally, politically and economically. The societies raising active and knowledgeable citizens will show their popularity and pressure on the rest of the world. In this regard, by recognizing both himself and the society in which he lives and also by recognizing the other societies closely, the individual should grow not only being affected but also on the way to become an active citizen at the same time. It should be put emphasis on social sciences education field through which individuals will get this aim. There is a need for qualified postgraduate education in the development of social sciences education field. This study, dealing with the mentioned field's postgraduate status in Turkey, may lead us to think about in a way to what extent the individuals grow up in Turkish society are raised as active citizens.

¹ Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, Kars.

² Öğretmen/Yüksek Lisans Öğrencisi, KAU, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, Kars.

³ Lisans Öğrencisi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, Kars.

In this study, which is prepared as a general point of view of the postgraduate social sciences education in Turkey, a computer assisted research has been mostly used. It is endeavored to bring new and contemporary data in the literature with the light of previous studies published in this subject. According to the findings, the number of universities giving education in the social sciences field is less than the one third of the total number of universities. It is seen that most of the thesis studies in postgraduate and doctorate degrees are mostly conducted by few universities. This may mean that in several universities the postgraduate aspect of social sciences does not work effectively. Considering the range of thesis topics, it is seen that education and instruction topics are mostly studied. The topics about history and geography follow these topics. Having focused on particular disciplines, the topics studied in a field which has a wide scope as social sciences may show that there is a vicious circle in the studies of this field.

Key words: Social Sciences Education, Postgraduate Education, Education and Instruction, Turkish Society.

1. Giriş

Sosyal bilgiler, tanımlanması ve kapsamının belirlenmesi bakımından oldukça zor bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunda vatandaşlık eğitim programı olarak da adlandırılan sosyal bilgilerin sosyal bilimler ile beşeri bilimlerin bir birleşimi (Öztürk, 2006) olmasının payı yüksektir. Üstelik akla ilk gelen tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi derslere yeni sosyal bilgiler eğitim programında antropoloji, hukuk, felsefe, psikoloji, ekonomi gibi çeşitli disiplinler eklenmiş ve sosyal bilgiler dersinin toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olduğunun altı çizilmiştir (Ata, 2009). Söz konusu dersin temel/genel amaçlarına bakıldığında gerek vatandaşlık görevi ile sorumlulukları, gerek insanların birbiriyle olan ilişkileri, gerek çevreyi, ülkeyi ve hatta dünyayı tanıma yetenekleri ve gerekse de ekonomik yaşama fikrini geliştirmek bakımından çok sayıda ilkeler mevcuttur (MEB, 2004). Bu bakımdan sosyal bilgiler uzun ve derinlemesine yürütülen araştırmalara muhtaç bir çalışma alanıdır. Bu araştırmalarda da en büyük pay hiç şüphesiz lisansüstü sosyal bilgiler eğitimi programlarına düşmektedir. Lisansüstü öğrenimini, en genel anlamda, herhangi bir alanda akademik çalışma yapmaya ilgi duyan insanların o alanda uzmanlaşması için gerekli bilgi becerilerin verilmeye çalışıldığı programlar olarak tanımlayabiliriz. Bu niteliğinden dolayı Yüksek Lisans eğitimi, bireyleri icra ettikleri mesleğe ilişkin yaşanan son gelişmeleri yakından takip etmeye zorlamakta, onların kendilerini yenilemelerini sağlamaktadır (Katılmış, Çelik & Kop, 2013). Bu nedenle olsa gerek ki üzerinde yaşanan dünya da, bilimsel açıdan her geçen gün birçok değişim ve gelişime tanıklık etmektedir. Bilim dünyasındaki bu gelişmeleri takip edebilmek ve bilimsel ilerlemelerde pay sahibi olabilmek için atılması gereken adımlar vardır. Bu noktada nitelikli insan gücü yetiştirmekte, bilim ve teknolojik yeniliklerde lisansüstü eğitimin önceliği tartışılmaz bir konuma gelmiştir (Bozan, 2012).

Görüldüğü gibi birçok alanı bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersi de, her çağda değişim ve gelişmelere açık bir alana sahiptir. Böylesine geniş ve esnek bir alanda çalışmalar yürütmek oldukça zorlu bir süreci beraberinde getirebilmektedir. Bu zorlu süreçte sosyal bilgiler eğitimi alanında da lisansüstü eğitimin yeri önemli bir nokta teşkil etmektedir. Üstelik dünyanın giderek daha karmaşık sorunlarla boğuşmaya başladığı son yaşanan yüzyılda sosyal bilgiler eğitiminin önemi gün geçtikçe daha da artacaktır. İşte bu yaklaşımdan hareketle Türkiye’de lisansüstü sosyal bilgiler eğitiminin ne boyutta olduğunu iyi analiz etmek gerekmektedir.

Bu bağlamda toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü karşılamak ve bilgiyi üreten, kullanan ve yayan bilim insanlarını yetiştiren en temel kurum üniversitelerdir (Sağlam, 2007) Üniversitelerin bilgi üretim ve yayma araçlarından birisi de yukarıda değinildiği gibi lisansüstü eğitimlerdir. Bir alanla ilgili yapılmış bilimsel tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebilir ve incelenen alanın görünümünü ortaya çıkarabilir (Karadağ, 2009).

1.1. Problem Durumu

İşte bu nedenle yeni paradigmanın başlangıcı sayılan 2005 ila günümüze gelinceye kadar ki (2015) zaman diliminde Sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin yıl, üniversite,

araştırma yöntemi, konu, erişebilirlik durumu, özet-içerik ilişkisi ve başlık-problem cümlesi uyumu nedir?/nasıldır? Sorusu araştırmanın problem durumunu teşkil etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yukarıda ifade edilen araştırmanın problematiğine paralel olarak çalışmanın amacını; Türkiye’de lisansüstü sosyal bilgiler eğitime genel bir çerçeve çizip 2005-2015 yılları arasında gerçekleştirilen ve YÖK veri tabanında sadece Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı adıyla arama/tarama yapılmak kaydıyla lisansüstü düzeydeki tezlerin belirlenen ölçütlere göre değerlendirilip yeni bakış açı(lar)ı getirmek oluşturmaktadır.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırmanın başlıca sınırlılıkları;

- 1- Araştırmada incelenen tezler “YÖK” veri tabanında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı olarak ayrı ayrı verilen ve erişim izni olan tezlerle,
- 2- 2005-2015 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerle sınırlıdır.

2. Yöntem

Bu kısımda araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve analizi üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler eğitimi alanına ilişkin genel bir görünüm hedeflendiği için araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olguyu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2002). Bu kapsamda ulaşılan tezlerin değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden (Yıldırım ve Şimşek, 2005) faydalanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005-2015 yılları arasında Sosyal bilgiler eğitimi alanında tamamlanan ve “YÖK” veri tabanına kayıtlı lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Söz konusu araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş erişim izni olmayanlar hariç ulaşılan toplam 464 yüksek lisans ve 79 doktora tezi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

YÖK veri tabanında tespit edilen ve erişimi sağlanan tezler için araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına uygun olarak “Tez Değerlendirme/İnceleme Formu” kullanılmıştır. Adı geçen formda; yıl, üniversite, araştırma yöntemi, konu, erişebilirlik durumu, özet-içerik ilişkisi ve başlık-problem cümlesi uyumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu arada uzman görüşüne başvurularak formun kapsam geçerliliğinin de sağlanması amaçlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Tez Değerlendirme/İnceleme Formu ile elde edilen veriler sayısal hale dönüştürülmüş ve betimleyici istatistikler kullanılarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur. Örneklem giren tezlerden istenilen değerler yüzde-frekans verilerek değerlendirilmiştir. Özet-içerik ilişkisi ve başlık-problem cümlesi uyumu içinse “evet, kısmen ve hayır” üçlemesi tercih edilmiş ve devamında betimleyici istatistikler yine kullanılmıştır.

3.1. Üniversitelere Göre Sosyal Bilgiler Lisans Programı

Toplamda 193 üniversitenin bulunduğu Türkiye’de, bünyesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü bulunan üniversite sayısı 58’dir. Bu üniversitelerin hangilerinin lisansüstü programlarında sosyal bilgiler eğitiminin bulunup bulunmadığı tablo 1. de verilmektedir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Bulunan Üniversitelerin Sosyal Bilgiler Lisansüstü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programları

ÜNİVERSİTE ADI	YÜKSEK LİSANS PROGRAMI	DOKTORA PROGRAMI
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV	✓	✓
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ	×	×
ADNAN MENDERES ÜNİV.	✓	×
AFYON KOCATEPE ÜNİV	✓	✓
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİV.	✓	×
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ	✓	×
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	×	×
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	×	×
AMASYA ÜNİVERSİTESİ	✓	×
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	✓	×
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	✓	×
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ	×	×
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	✓	×
BARTIN ÜNİVERSİTESİ	×	×
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ	×	×
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	✓	×
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ.	✓	×
ÇANAKKALE 18 MART ÜNİV.	×	×
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	✓	×
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	×	×
DOĞU AKDENİZ ÜNİV.	×	×
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	✓	×
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
EGE ÜNİVERSİTESİ	×	×
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	✓	×
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
FIRAT ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	✓	×
GAZİ OSMANPAŞA ÜNİV.	✓	×
GAZİ ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	✓	×
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	✓	×
KARADENİZ TEKNİK ÜNİV.	×	×
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	×	×
KİLİS 7 ARALIK ÜNİV.	✓	×
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİV.	✓	×
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİV.	✓	×
MUŞ ALPASLAN ÜNİV.	×	×
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİV.	✓	✓
NEVŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	×	×
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ	✓	×
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	✓	✓
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİV.	✓	×
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	✓	✓

SİİRT ÜNİVERSİTESİ	×	×
SİNOP ÜNİVERSİTESİ	×	×
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİV.	✓	×
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	×	×
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	✓	×
YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ	×	×
YILDIZTEKNİK ÜNİVERSİTESİ	✓	×
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	×	×

Tablo 1.'deki veriler yukarıdaki üniversitelerin ilgili enstitülerinin internet sayfalarından alınmıştır. Bazı enstitülerin internet sayfaları lisansüstü programlarla ilgili ayrıntılı bilgiler barındırıyor olmasına rağmen bazı üniversitelerin internet sayfaları oldukça sınırlı bilgiler sunmaktadır. Bu durumlarda internet sayfasında yeterli veriye ulaşılamayan enstitülerle irtibat sağlanmış ve bu şekilde onların sosyal bilgiler lisansüstü programlarıyla ilgili bilgi alınmıştır.

Yukarıda tablodan anlaşılacağı gibi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimi veren üniversitelerden 19'unda Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans eğitimi verilmemektedir. Öte yandan yüksek lisans eğitimi veren 39 üniversiteden 24'ünde doktora eğitimi yapılmamaktadır. Bu sayıları yüzdelik dilime çevirdiğimizde tablodaki 58 üniversitenin %32'sinde yüksek lisans verilmemektedir. Yüksek lisans eğitimi veren 38 üniversitenin %60'ında doktora eğitimi yapılmamaktadır. Ayrıca; elde edilen bulgulara göre özel üniversitelerde sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü programlar bulunmamaktadır. Nitekim Bozan (2012) lisans eğitimdeki geç kalmışlığın ve kurumsallaşma eksikliğinin lisansüstü eğitimde daha ciddi boyutta olduğu ortaya çıktığını, aynı zamanda enstitülerdeki öğretim üyesi azlığı, müstakil kadro yoksunluğu ve araştırma yapabilmek için yeterli altyapının olmayışı ile lisans ve lisansüstü programları birlikte yürüten öğretim üyelerinin iş yükünün fazla olması sebebiyle lisansüstü eğitimde istenilen düzeyin yakalanamadığı üzerinde durmuştur.

Keza tablo 1. de yer almayan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde lisans programlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü olmamasına rağmen Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı adı altında tezli yüksek lisans programı yapılmaktadır. Bunun yanı sıra şu belirtilmelidir ki tablo 1. de yer alan veriler tezli yüksek lisans programlarını kapsamaktadır. Elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler eğitiminde alanında tezsiz yüksek lisans eğitimi veren tek üniversite Abant İzzet Baysal Üniversitesi'dir.

3.2. Tezlerin Erişilebilir Durumu

Yüksek Öğretim Kurulu'nun internet sayfasında yer alan Tez Merkezi bölümünde yapılan incelemelerde "sosyal bilgiler" yazılarak tarama yapıldığında karşımıza 856'sı yüksek lisans 150'si ise doktora alanında yapılmış olan 1006 tez çalışması çıkmaktadır. Lakin araştırmanın amacına uygun olarak ele alınan örneklem, Sosyal bilgiler alanı ilgili lisansüstü programlarını ihtiva eden Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı olarak karşımıza çıkan iki ana başlıktır. Bu iki bilim dalında yapılan toplam, 517 yüksek lisans ve 93 doktora çalışmasıyla birlikte 610 tez tespit edilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Lisansüstü Programlara ve Erişim Durumlarına Göre Durumu

	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı		Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	
	Yüksek Lisans	Doktora	Yüksek Lisans	Doktora
Tez Sayıları	413	75	104	18
Paylaşım Açık Tez Sayısı	378	66	86	13
Paylaşım Kapalı Tez Sayısı	35	9	18	5

Bu bilgilere göre toplamda sayısı 610 olan tezlerin yaklaşık olarak % 85'i yüksek lisans alanında, %15'i ise doktora alanında yapılmıştır. Bu durum yüksek lisans alanından yapılan tezlerin doktora alanında yapılan tezlerden yaklaşık olarak 5,5 kat daha fazla olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bazı tezlerin içeriğine erişebilme noktasında o tez yazarı tarafından belli bir tarihe kadar kısıtlama yapılmıştır. Bu tür tezlerin oranı yüksek lisanstaki tezlerde oranı yaklaşık olarak %10,5 iken doktora alanında yapılan tezlerdeki oranı da ortalama %16,5 civarında olduğu saptanmıştır. Ancak şu belirtilmelidir ki 2016 yılının belli tarihleri itibariyle birçok tez üzerinde kısıtlama süresi sona ereceğinden bu oranlarda değişimler söz konusu olabilecektir.

Eğitim-öğretimde yapılandırmacı eğitim sistemine geçilen 2005 yılından başlayarak 2015 yılına kadar geçen süre zarfında Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yapılan tezlerin yıllara göre sıralanışı aşağıdaki tablo 3.de belirtilmiştir.

3.3. Erişime Açık Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 3. 2005-2015 Arasında Yapılan İki Bilim Dalı'ndaki Erişime Açık Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

a) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı			b) Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı		
Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora
2005	5	0	2005	0	0
2006	10	0	2006	1	0
2007	26	3	2007	1	0
2008	61	6	2008	0	0
2009	57	8	2009	2	0
2010	88	13	2010	4	0
2011	56	15	2011	7	1
2012	26	8	2012	20	4
2013	20	6	2013	13	3
2014	19	4	2014	22	3
2015	10	3	2015	16	2
TOPLAM	378	66	TOPLAM	86	13

Görülmektedir yaklaşık son on yılda sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarının sayısı büyük bir artış göstermektedir. Ancak 2010 yılından sonra özellikle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bilim dalında yapılan tezlerin sayısında düşüş yaşanmaktadır.

3.4. Erişilebilen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tablo 4. Üniversitelerdeki Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yapılan Tez Çalışmalarının Sayısı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans Tezleri Sayısı	Doktora Tezleri Sayısı
Selçuk Üniversitesi	57	-
Niğde Üniversitesi	55	-
Gazi Üniversitesi	51	39
Marmara Üniversitesi	37	21
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	20	-
Afyon Kocatepe Üniversitesi	17	-
Fırat Üniversitesi	17	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	16	-
Abant İzzet Baysal Üniv.	16	-
Atatürk Üniv.	15	15
Sakarya Üniversitesi	14	-
Dumlupınar Üniversitesi	14	1
Necmettin Erbakan Üniv.	13	2

Erzincan Üniversitesi	12	-
Kastamonu Üniversitesi	10	-
Adnan Menderes Üniv.	9	-
Aksaray Üniversitesi	9	-
Ahi Evran Üniversitesi	8	-
Pamukkale Üniversitesi	7	-
İnönü Üniversitesi	6	-
Muğla Sıtkı Koçman Üniv.	6	-
Celal Bayar Üniversitesi	6	-
Kafkas Üniversitesi	6	-
Balıkesir Üniversitesi	5	-
Adıyaman Üniversitesi	5	-
Uşak Üniversitesi	5	-
Çukurova Üniversitesi	5	-
Giresun Üniversitesi	3	-
Anadolu Üniversitesi	4	-
Erciyes Üniversitesi	4	-
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	3	-
İstanbul Üniversitesi	2	-
Cumhuriyet Üniversitesi	2	-
Mehmet Akif Ersoy Üniv.	2	-
Ağrı İbrahim Çeçen Üniv.	1	-
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	-
Uludağ Üniversitesi	1	-
TOPLAM	464	79

Tablo 4. de verilere baktığımızda yüksek lisans alanında yapılmış olan tezlerin %43'ü Selçuk Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Marmara üniversitesi tarafında yapılmıştır. Bu noktada belirtilmesi gereken bir husus vardır ki Selçuk Üniversitesi'nde önceki yıllarda faaliyet gösteren Eğitim Bilimleri Enstitüsü Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesinde faaliyet sürdürmeye başlamıştır. Ancak yukarıda belirtilen yüzdeler orana Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından yapılmış olan tezler katılmamıştır. Doktora alanında yapılmış olan tezlere baktığımızda ise Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nde yapılan çalışmaları toplamdaki doktora çalışmalarının büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Keza Niğde Üniversitesinin özellikle bazı köklü üniversitelere göre lisansüstü tezi hazırlamadaki performansı kayda şayan bulunmuştur.

3.5. Erişilebilen Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Tablo-5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yapılan Tezlerin Konu Dağılımı ve Frekansları

KONULAR	Y. LİSANS	DOKTORA
EĞİTİM/ÖĞRETİM PROGRAMI	231	55
TARİH	59	4
COĞRAFYA	24	1
SOSYOLOJİ	14	1
TÜRK İNKILAP TARİHİ	12	1
SİYASET BİLİMİ	9	2
HALK BİLİMİ	5	-
ULUSLAR ARASI İLİŞKİLER	3	-
TURİZM	3	-
PSİKOLOJİ	2	1

FELSEFE	2	1
TEKNİK EĞİTİM	1	-
İŞLETME	1	-
ÇALIŞMA EKONOMİSİ	1	-
SAĞLIK EĞİTİMİ	1	-
BIYOĞRAFI	1	-
ESKİ ÇAĞ DİLLERİ VE KÜLTÜRLERİ	1	-
KAMU YÖNETİMİ	1	-
DEONTOLOJİ VE TIP TARİHİ	1	-
HASTANELER	1	-
BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ	1	-
DEMOGRAFI	1	-
MÜZECİLİK	1	-
İLETİŞİM BİLİMLERİ	1	-
DİN	1	-
TOPLAM	378	66

Tablo-6. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda Yapılan Tezlerin Konu Dağılımları

KONU	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA
EĞİTİM/ ÖĞRETİM PROGRAMI	63	8
TARİH	11	2
COĞRAFYA	7	-
SOSYOLOJİ	1	1
HALK BİLİMİ	1	-
ANTROPOLOJİ	1	1
TÜRK İNKILAP TARİHİ	1	1
MÜZE	1	-
TOPLAM	86	13

Tablo- 5 ve tablo-6'daki veriler incelendiğinde sosyal bilgiler alanında yapılmış olan tez çalışmalarında çoğunlukla aynı konu ve disiplinler üzerinde durulduğu göze çarpmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yapılan tez çalışmalarının yaklaşık dört katı olduğu için konu çeşitliliği bu bilim dalında daha fazladır. Tablo-5'e bakıldığında görülecektir ki konu sayısı yaklaşık 25 olmasına rağmen konuların işlenme sıklığı oldukça sınırlı kalmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans tez konuları doktora tezi konularına göre daha fazla çeşitlilik arz etmektedir. Tabii bunda doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine oranla daha az olmasının büyük rolü vardır.

Tablo-6'yı incelediğimizde ise Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda işlenen tez konularının Eğitim/Öğretim Programları [*Program Değerlendirme, kavram öğretimi, karakter eğitimi, eleştirel düşünme, öğretmen yeterlilikleri, değer ve beceriler, istenmeyen davranışların vb. yanı sıra özel öğretim konularına büyük çoğunlukla değinilmiştir. Örneğin, işbirlikli öğrenme, problem çözme, drama öğrenme stilleri, çoklu zekâ kuramı, özellikle sıralanabilir*] Tarih ve Coğrafya ağırlıklı olduğunu görmekteyiz. Bu bilim dalındaki doktora tezlerinin ise eğitim ve öğretim konusu ekseninde yoğunlaştığı ve tarih dışında başka bir disiplinle ilgili konunun ele alınmadığı görülmektedir. Belki de Katılmış vd. (2013)'nin dediği gibi araştırma konularının sanal ve problemlerin gerçek yaşamla örtüşmemesi bu duruma neden teşkil edebilir. Zaten Oruç ve Ulusoy (2008), Tarman, Acun & Yüksel (2010) ve Şahin, Gögebakan & Duman (2011) gibi araştırmacılara göre de sosyal bilgiler alanında yapılmış olan tez çalışmalarında daha özgün konulara yönelme yerine söz konusu tezlerin çoğunlukla aynı konu üzerinde yoğunlaşmış olduğu tespit edilmiş, dahası tezi yapan kişilerin araştırma yaparken yeterli düzeyde kaynak taramaları yapmadıkları için neticede birbirinden habersiz ve benzer sonuçlara ulaşılan çalışmaların tekrarlanmasına sebep olduğu vurgulanmıştır. Hatta Oruç ve Ulusoy (2008)'a göre, tez hazırlayan araştırmacıların seçtikleri konuları açıklamak da bile yetersiz kaldıkları ifade edilmiştir.

3.6. Erişilebilir Tezlerin Toplamda Araştırma Yöntemlerine Göre Sınıflandırılması

Tablo 7. Araştırma Yöntemlerinin Sınıflandırılması

Araştırma Türü	Y. Lisans f	Y. Lisans %	Doktora f	Doktora %
Nitel	149	32.11	41	51.90
Nitel	185	39.87	29	36.71
Karma/Mix	130	28.02	9	11.39
Toplam	464	100.0	79	100,0

Araştırma türleri incelendiğinde her üç yöntemin de kullanıldığı, lakin nitel çalışmaların fazla olduğu, nitel veri toplama yöntemlerinden özellikle doküman analizi ve yarı yapılandırılmış/standartlaştırılmış görüşme formunun kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra artık karma yöntemlerin de bilinen iki araştırma türüne göre azımsanmayacak şekilde tercih edildiği söylenebilir. Yine bu duruma ilaveten Oruç ve Ulusoy (2008) sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan tezleri değerlendikleri çalışmanın öneriler kısmında lisans ve lisansüstü derslerde uygulamalı istatistik derslerinin verilmesi ve lisansüstü öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin artırılmasının tavsiye edilmesi de gözden kaçırılmaması gereken bir durumdur.

3.7. Erişilebilir Tezlerde Özet-İçerik İlişkisi ile Başlık ve Problem Cümlesi Uyumu

Tablo 8. Y. Lisans Ve Doktora Tezlerinin iki özelliğine göre dağılımı

Özellikler	Evet				Kısmen				Hayır				Toplam			
	Y.Lisans		Doktora		Y.Lisans		Doktora		Y.Lisans		Doktora		Y.Lisans		Doktora	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özet-İçerik ilişkisi	403	86.85	73	92.40	44	9.48	6	7.60	17	3.67	-	-	464	100,0	79	100,0
Başlık-problem cümlesi uyumu	296	63.80	64	81.01	163	35.13	13	16.46	5	1.07	2	2.53	464	100,0	79	100,0

Tablo 8'e bakıldığında yüksek lisans tezlerinde %3.67'inde, tezin özetinin içeriğini yansıtmadığı, bir üst kademe olan doktora da ise tamamının yansıttığı, yüksek lisans tezlerinde %9.48'inin doktora tezlerinde ise % 7,6'sının kısmen özetinin içeriğini yansıttığı yine yüksek lisans tezlerinde %86.85'inin tez özetinin içeriği yansıttığı, doktora ise bu oranın daha fazla olup %92,4 olduğu belirlenmiştir. Keza yüksek lisans tezlerinde % 1.07 oranında başlıklarının problem cümlesiyle uyumlu olmadığı, bu durumun doktora tezlerinde bir miktar daha fazla olduğu, buna rağmen yüksek lisans tezlerinde %35.13'ünün kısmen başlıklarının problem cümlesiyle uyumlu olduğu, %63.80'inin ise uyumlu olduğu görülürken bu durumun doktora tezleri için uyum oranında daha fazla olduğu (%81.01) kısmi olarak da ortanın altında bir miktar olup %16.46' sını civarında gerçekleştiği tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Adı geçen bölümde elde edilen bulgular genel olarak değerlendirilerek, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Türkiye'de lisansüstü Sosyal Bilgiler eğitiminin durumunu ortaya koymak noktasından hareketle oluşturulan bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nün mevcut olduğu birçok üniversitede bile yüksek lisans ve doktora programlarının olmayışı bu alanla ilgili araştırmaların aslında ne kadar sınırlı olabileceğini göstermektedir. Nitekim ülke sınırları içerisinde, bünyesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü bulunan üniversite sayısı 58'dir. Bunlardan 15'inde Doktora ve 39'unda yüksek lisans eğitimi veren üniversite mevcuttur. Dolayısıyla yüksek lisans olan üniversitelerin 24'ünde doktora eğitimi yapılmamaktadır. Buna ilaveten Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde lisans programlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü olmamasına rağmen Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı adı altında tezli yüksek lisans programı yapılmaktadır. Keza Sosyal Bilgiler eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans eğitimi veren tek üniversite ise Abant İzzet Baysal'dır. Özel üniversitelerimizin sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü programlara sahip olmaması da düşündürücü bir noktadır.

- YÖK Tez Merkezinde yapılan internet kaynaklı aramalarda direkt sosyal bilgiler anahtar sözcüğünün karşılığı olarak 517 yüksek lisans ve 93 doktora çalışması olmak kaydıyla toplam 610 tez tespit edilmiştir. Bunların erişebilirlik durumuna göre 464 yüksek lisans tezine karşın 79 adet doktora tezi olduğu belirlenmiştir.
- 2005-2010 yılları arası sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde gözle görülür bir artış tespit edilirken, aksine 2010 yılından sonra aynı alanda yürütülen lisansüstü tezlerde bir azalma olduğu tablo-3'e göre kesindir.
- Üniversitelere göre dağılımında Selçuk, Gazi, Marmara ve Niğde Üniversiteleri ilk sıraları paylaşırken, Doktora alanında Gazi ve Marmara'ya ilaveten Atatürk Üniversitesi'nin geldiği gözlenmiştir. Son kurulan üniversitelerden olan başta Niğde Üniversitesi olmak üzere Afyon, Abant İzzet Baysal gibi üniversitelerin de köklü ve büyük üniversitelerle yarışır olması sayısal olarak geriye doğru giden alan için sevindirici bir durum olarak düşünülebilir.
- Yine yüksek lisans tezlerinde nitel, doktora da ise nicel araştırma türünün kullanıldığı ve artık mix olarak adlandırılan karma yöntemin de istatistiksel olarak hiç de küçümsenmeyecek olduğu tespit edilmiştir.
- Yüksek lisans ve doktora alanında yapılan tez çalışmalarında sosyal bilgilerin birçok disiplini bünyesinde barındırdığı göz önüne alınarak, aynı konular üzerinde dönüp dolaşılmasındansa farklı konuların incelenmesi bu alanın ülke sınırları içerisindeki gelişimine katkısı daha fazla arttırılabilir. Şöyle ki; tezlerin konulara göre dağılımında ana başlık olarak öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ile tarih alanında tezler genellikle toplanmıştır. Bu durum her ne kadar bazı alanların derinlemesine işlenmesi gibi durumlara zemin hazırlamış olsa da çeşitliliğin artmamış olması bakımından bir eksiklik olarak dile getirilebilir. Maalesef ki birbirinin benzeri olup da neredeyse aynı sonuçlara ulaşan tezlerin varlığı da söz konusudur.
- Gerek tez özetlerinin içeriği yansıtıcı nitelikte olması gerekse tez başlıklarının araştırmanın problem cümlesiyle uyumlu ve ilişkili olması lisansüstü tezlerin geneli için söylenebilir. Bu nedenledir ki;
- Lisansüstü derslerde özellikle alan uzmanlarının yaptı(rdı)ğı tezlerdir. Fakat aynı konuda olmak kaydıyla incelenerek, araştırma yöntemleri ve benzeri açılardan değerlendirilmesi yapılabilir.
- Ulaşılamayan/erişilemeyen tezler için YÖK'ün yeni tedbirler alması başka bir ifadeyle çeşitli çareler geliştirmesi beklenmektedir. Bu konuyla ilgili olarak YÖK veri tabanında yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan Türkiye'de lisansüstü sosyal bilgiler eğitiminin iki bilim dalı (Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı) üzerinden yürütülmesi bu alanın net bir zemine oturtul(a)madığına işaret olabilir. Benzer bir durum Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda da mevcut olduğu için meydana gelen ve gelecek olan karışıklığın giderilmesi sağlanmalıdır.
- Tezlerin hem yeni araştırmacılara yol göstermede hem de bir disiplin alanının gelişimine yüksek katkı sağladığı göz önüne alındığında tezlerdeki eksikliklerin en aza indirilmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu maksatla, eksik kalan konular açısından lisansüstü öğrencilerine yönelik çalıştayların düzenlenmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, *Sosyal Bilgiler Öğretimi C. Öztürk (Ed.)*, Ankara: Pegem A Yayınları, ss. 33-47.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü Eğitimde Nitelik Arayışları, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. C. 4, No 2*, ss. 177-187.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> ET: 05.03.2016-29.03.2016.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açından İncelemesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10(3)*. ss. 75-87.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katılmış ,A., Çelik, H. & Kop, Y. (2013). Problems in Master Degree Programs in Turkey: Social Studies Education Case. *Gaziantep University Journal of Social Sciences 12(1)*. ss.108-122.
- Oruç, S. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, S.26*, ss.121-132.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, *İlköğretim Programları (1-5) Sınıflar*. K. Kiroğlu (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 761-781.
- Sağlam, H. İ. (2007). Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Görüşleri Işığında Sosyal Bilgiler Dersi İçeriklerinin Karşılaştırılması. E. Erginer (Ed.), XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı 1, ss. 431-436.
- Şahin, M., Gögebakan, Yıldız, D. & Duman, R. (2011). Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 2(2)*. ss. 96-121.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Tarman, B. , Acun, İ. & Yüksel, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(3)*. ss. 725-746.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SEVGİ DEĞERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE EDİNİM DURUMLARI

Fatma AK TEFEK* - Bayram TAY**

ÖZET

Bu çalışma, Hayat Bilgisi Dersinde kazandırılan sevgi değerine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek ve edinim durumlarını saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan 5 ilkokulun 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan 166 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve veriler sevgi değeri ile ilgili bir adet açık uçlu soru ve bu soru ile ilgili resim çiziminden oluşan veri toplama formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi ve görsel analiz tekniği işe koşulmuştur. Öğrencilerin sevgi değeri ile ilgili görüşleri içerik analizine tabi tutulurken, söz konusu değer ile ilgili olarak çizilen resimler görsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırma verilerine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. "Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız." sorusuna öğrenciler en çok, "insan sevmek (birini sevmek, arkadaş sevmek)", "aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş, amca, teyze vb.)" ve "hayvan sevmek" cevaplarını vermişlerdir.
2. "Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." sorusuna öğrenciler en çok, "sarılmak, kucaklaşmak, el ele tutuşmak", "insan sevmek (arkadaş sevmek)" ve aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş vb.) ile ilgili resimler çizmişlerdir.
3. Öğrencilerin hem yazılı ifadeleri hem resimli betimlemeleri incelendiğinde sevgi değeri ile ilgili Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan edinimler karşılaştırıldığında; programda yer alan 11 alt kategoriden 8 kategorinin öğrenciler tarafından edinildiği, 3 kategorinin ise edinilmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi Dersi

ACQUISITION OF SITUATIONS AND VIEWS ABOUT THE LOVE VALUE OF THIRD CLASS PRIMARY SCHOOL STUDENTS

This study has been done for determining the acquisition of situations and students' views about love value which is taught in life science lesson. To achieve for this aim, the survey was done by 166 students who are attending at the third class of elementary school in Kaman Province, Kırşehir City at 5 different schools at 2014-2015 education term. Descriptive research was used and data was collected with a form which has 4 open-ended questions and 4 pictures related to the questions. Techniques of content and visual analyses were set to work. While the views of the students related to love value were exposed to content analysis, drawn pictures related to personal properties were solved by visual analysis technique. The following results were obtained as a result of the survey:

1. As a response to a question of "Please write what comes to your mind as you hear the love", the students were replied mostly "loving a person (loving someone, loving a friend", "loving someone from family (mother, father, brother or sister, uncle, aunt etc.)" and "loving animals".

*Vali Recep Yazıcıoğlu İlkokulu, Kaman/Kırşehir, fatmaaktefek@gmail.com

**Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bayramtay@gmail.com

2. As a response to a question of “Please draw the pictures what comes to your mind as you hear the love”, the students were drawn the pictures mostly related to “hugging, cuddling, holding hands”, “loving a person (loving a friend)” and loving someone from family (mother, father, brother or sister etc.)”.

3. While the depositions and descriptions with pictures are analyzed and the love value and acquisitions in life science teaching program are compared, it is determined that the students have gained the 8 of 11 sub-categories and they doesn't have 3 of 11 sub-categories which are found in the life science education program.

Key Words: Value, Values Education, Life Sciences Lesson

GİRİŞ

Hayat Bilgisi dersi ilkokulların ilk üç sınıfında okutulan, bireylere iyi bir insan ve vatandaş olma davranışlarını kazandıran, onların çevreleriyle uyum içinde yaşamalarına yardımcı olan ilk derstir. Hayat Bilgisi dersi genel olarak, doğa ve toplum bilimleri alanlarına ilişkin, çağın gerektirdiği en temel bilgi, beceri, tutum, düşünce ve değerlerin seçilip örgütlenmesiyle çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilinci oluşturma işlevini üstlenmektedir (Akinoğlu, 2004: 2).

Bireyin yaşama hazırlanması ve yaşam bilinci oluşturmaya için Hayat Bilgisi dersi ile bireylere kişisel nitelikler ve değerler kazandırılmaktadır. Kişisel nitelikler, öğrenme-öğretme sürecinde becerilerin yanı sıra öğrencilere kazandırılacak olumlu değerler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2009: 13). 2009 Hayat Bilgisi programında değerler “Kişisel Nitelikler” başlığı altında verilirken 2015 programında doğrudan “Değerler” başlığının kullanıldığı görülmektedir. “Adalet, Doğruluk, Dürüstlük, Hoşgörü, Öz Güven, Saygı, Sevgi, Vatanseverlik, Yardımseverlik ve Sabır” değerlerine her iki programda yer verilmiştir. “Öz Saygı, Toplumsallık, Barış, Yeniliğe Açıklık ve Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme” değerleri 2009 programında yer verilirken 2015 programında kaldırılmıştır. 2015 programı ile “Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Doğa Sevgisi, Estetik, Güven, Merhamet, Misafirperverlik, Paylaşma ve Sorumluluk” Hayat Bilgisi dersinde kazandırılacak diğer değerleri oluşturmuştur (Tay ve Baş, 2015: 366).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ile sadece yaşam becerileri değil, aynı zamanda kişisel niteliklerin ve değerlerin de geliştirilmesi amaçlanmış ve böylece bireylerin yalnızca çeşitli becerileri kazanması değil, aynı zamanda olumlu kişisel niteliklere sahip olmaları; kısacası bireylerin her yönüyle gelişmeleri üzerinde durulmuştur (Karabağ, 2007: 62). Kişisel nitelikler, öğrencinin hayatı anlamlandırmasına ve anlamasına yardımcı olacak olumlu değerler olduğu için değer ve değerler eğitimi kavramlarının tanımlarının yapılması uygun olacaktır (Şimşek, 2013: 1326). Değer terim olarak objeleri, kişileri, düşünceleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, istenen, istenmeyen ve benzeri yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve prensiplerimizi ifade etmektedir (Halstead ve Taylor, 2000: 169). Özkalp'e göre (2003: 64) değerler, insanların iyiyi, doğruyu, güzeli ve çirkini tanımlamak için koymuş oldukları standartlardır. Çelikkaya (1996: 168) ise değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamıştır.

Değerlerin en önemli görevi, çeşitli durumlarda davranışa rehberlik eden standartlar sağlamasıdır. Değerler; kendimizi başka insanlara tanıtmada, başkalarının davranışını ve kendi davranışımızı yargılamada, kendimizi başkalarıyla karşılaştırmada, başkalarını ikna etmede temel oluşturur (Rokeach, 1973: 8). Bu bağlamda değerlerin bireylere kazandırılması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu da değerler eğitimi ile mümkün olabilir. Değer eğitimi, değişen dünyada bireylerin kendi kültürel ve toplumsal yargılarıyla birlikte evrensel değerleri kazanmasını ve yaşanabilecek sıkıntılara karşı hazırlıklı olmasını öngörmektedir (Doğan, 2007: 630). Kirschenbaum'a göre (1995: 14) değer eğitimi;

daha fazla kişisel memnuniyet elde etmek için olumlu sosyal yaşantılara katkı sağlayan bilgi, beceri, davranış ve değerleri elde etmede insanlara yardımcı olmayı amaçlayan bilinçli teşebbüstür. Değerler eğitimi okul, aile, çevre, sivil toplumun ve diğer toplum katmanlarının sorumluluğunda kazandırılmaktadır. Değer öğretiminde bazı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Değer açıklamak, ahlaki muhakeme ve değer analizi bunlardan bazılarıdır.

Bireyin yaşamı boyunca bazı kişisel özellikleri ve değerleri edinmesi gerekmektedir. Sosyal denetim mekanizmalarından en önemlisi olan değerler ve kişisel nitelikler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurlarındandır. Bireyin hayatında hemen her şey bu değerlere göre algılanır ve yaşamın anlamı bu şekilde öğrenilir (Güven, 1999: 163-164). Değerler; kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilir. Bu yüzden açık bir şekilde değerlerin metodolojik ve kasıtlı bir biçimde öğretilmesi gerekir (Bishop, 1993: 13). Bu gereklilik okullarda, sınıf ortamında değerler eğitiminin yapılmasını zorunlu kılmıştır (Yazıcı, 2006: 508). Okullar; eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlı, programlı olarak yapıldığı yerlerdir. Dolayısıyla değer öğretiminin etkili sahalarından birini oluşturmaktadırlar. Okulların önemli görevi kültür aktarımında belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2004: 29). Ayrıca okul eğitiminin ahlâk gelişimiyle de yakından ilgisi vardır. Ahlak eğitiminde çocuklara soyut ahlak kurallarını anlatmak yerine, kuralları yaşatmak, yaşayarak içselleştirmelerini sağlamak önemlidir. Bunun için de özellikle öğretmenlerin çocuklar için iyi birer davranış ve rol model olmaları önemlidir (Şişman, 2006: 80). 2005 yılından itibaren tüm ilköğretim kurumlarında uygulamaya başlanılan yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi programlarında değer kavramına ve değerlerin öğretimine çok yeterli görülemez de açıklamalarla yer verilmiştir. Programların kazanımlarına bakıldığında buna yönelik kazanım ve etkinliklerin yer aldığı görülebilmektedir (Demirtaş, 2009: 7). Hayat bilgisi öğretim programında değerler yerine aynı kapsam ve işlevde olan kişisel nitelikler tanımı yapılmıştır. Nitekim 2015 Hayat Bilgisi Öğretim programında kişisel nitelikler değerler başlığı ile verilmiştir.

Shafer'e göre (1987'den akt. Yeşil ve Aydın, 2007: 79) genel olarak ilkokul, diğer insanların haklarına saygıyı, sorumluluğu, işbirliğini, hoşgörüyü ve diğer demokratik değerleri çocuklara kazandırmakla görevli ve bu konuda onlara büyük oranda yardımcı olma imkânına sahip bir kurumdur. Hayat bilgisi dersi ilkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan ve öğrencilerin ilkokul eğitim ve öğretimleri süresince kazandırılması gereken kişisel nitelikleri de barındıran bireyin sonraki yaşantılarında da değerler eğitimi bağlamında önemli rol oynayan bir derstir. "Ağaç yaş iken eğilir" atasözümüz düsturu ile bireye kazandırılması gereken davranışlar, alışkanlıklar, değerler ve kişisel nitelikler öğrencilerin okulla karşılaştığı ilk dönemlerin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Çocuklar dünya üzerinde büyüyen sosyal problemlerden, şiddet ve hoşgörüsüzlükten artan bir şekilde etkilenmektedir. Pek çok ülkede aileler ve eğitimciler toplumsal düzeni tehdit eden bu sorunlardan kurtulmanın yolunun etkili bir değerler eğitiminden geçtiği kanaatindedirler (Tillman, 2000: IX). Ülkemizde de gittikçe artan ve toplumsal huzuru bozan birçok olay görülmekte ve bu olayları gerçekleştiren kişilerin değerler konusunda yeterince eğitilemedikleri anlaşılmaktadır (Yazıcı, 2006: 500). Bu nedenle ilkokul çağındaki öğrencilere değerler olarak da tanımlanabilen kişisel nitelikler verilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı ifadeler ve resimli betimlemeler ile sevgi değerini nasıl ifade ettiklerinin tespit edilmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı ifadeleri ve resimli betimlemeleri, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009: 34) yer alan sevgi değeri ve bu değere ait alt değerler ile karşılaştırılarak programdaki bu değeri ne düzeyde öğrenebildikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Sevgi, insanın yaratılışından bu yana var olan evrensel bir duygudur. Kâinattaki tüm varlıkların birbirine duyduğu sevgi; kişinin yaratanı sevmesi, eşlerin birbirini sevmesi, anne babanın evladını

sevmesi, kişinin vatanını, dostlarını, doğayı, hayvanları; yaratılmış her şeyi sevebilmesi sevginin evrenselliğinin bir göstergesidir. İnsan sevgi ile değer kazanır ve anlamlı olur. Sevgi kavramına herkes farklı anlamlar yüklemiştir. Sevgiyi tanımlayıp tarif etme çabası belki de onun dar kalıplara sokulması anlamına gelmektedir. Aslında sevgi, içinde pek çok değeri ve duyguyu bir arada barındıran karmaşık bir duygudur. Bu nedenle sevgi kavramını ortaya koyarken onu oluşturan ve onun devamlılığını sağlayan değerleri de birlikte zikretmek gerekir (Yıldız, 2013: 6).

Soyut bir kavram olan sevgiyi tarif ederken insanların çoğu zorlanmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca sevginin farklı tanımları yapılmış ancak kelimelerin sınırlılığı ve dilin tutumlu tavrı dolayısıyla onu tam olarak ifade etmeye kimse muktedir olamamıştır (Condon, 1998: 56). Sevgi; Arapça aşk, muhabbet, meyil, Farsça sevda gibi öğelerin yanı sıra Türkçe sevgi, sevi gibi sözlerin yanı sıra, tutkunluk, vurgunluk, yangınlık, düşkünlük gibi kavramların desteği ile de dile getirilmiştir (Aksan, 2009: 62-63). Sönmez'e göre (2003: 51) sevgi; içinde yalan, kandırma, dolandırma, öç alma, sömürme, kin duyma, varlıkları araç olarak görme ve kullanma, ceza verme gibi duyguları barındırmayan; iki vücutta zengin bir ruh, düşünce, görüş ve duyguların oluşması sonucunda ortaya çıkan enerjinin somut halidir. Sönmez (2003: 52) kişinin önce kendini daha sonra ailesini, diğer insanları, ulusunu ve nihayetinde tüm evreni sevmesi gerektiğini savunur. Bu sevgi türlerinden herhangi biri eksik kalırsa kişinin sevgi dünyası gelişip olgunlaşamaz. Aşama aşama gelişen sevgi, zamanla kök salarak büyür ve zenginleşerek tüm varlıkları kuşatır.

Maslow'a göre (1970: 43) fizyolojik ihtiyaçları ile güven duygusu karşılanan bireyin sevme, sevilme, ait olma ihtiyaçları ortaya çıkacaktır ve sosyal bir varlık olan insan içinde bulunduğu çevrede sevmeyi, sevilmeyi arzu edecektir. Birine eş, sevgili, dost olmayı isteyecek ve duygusal paylaşımlar içine girecektir. Bu ihtiyacı karşılanmayan birey ise acı çekecek ve mutsuz olacaktır.

Fromm (1995: 27) sevgiyi insanlarda etkin bir güç olarak; kişiyi öbür insanlardan ayıran, duvarları yıkan, onu öbür insanlarla birleştiren bir güç olarak sevginin kişinin bütünlüğünü, bireyselliğini yitirmeden birleştirmesi olarak belirtmiştir. Sevginin bir etkendir, edilgen değildir; bir şeyin içinde olmaktır, bir şeye kapılmak değildir. Yani sevgi vermektir, almak değildir (Fromm, 1995: 29). Sevginin etken özelliği verme eyleminden başka her türlü sevgi de görülen belli temel öğelerde de ortaya çıkar. Sevginin temel öğeleri ilgi, sorumluluk, saygı ve bilgidir (Fromm, 1995: 32).

Buraya kadar sevginin tanımı ve türleriyle ilgili kavramsal bilgiler verildikten sonra eğitim ortamında öğrenci açısından sevginin öneminden bahsedebiliriz. Aydın'a göre (2006: 147) eğitim ortamında sevginin varlığı, öğrenenin ve öğretenin kendini güven içerisinde hissetmesini sağlayacağından bireylerin öğrenmelerinde olumlu etki yapacaktır. Eğitim ve öğretim süresince okullarda sevgi değeri ile öğrencinin karşılaşacağı ilk ders Hayat Bilgisi dersidir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009: 34) kişisel nitelikler içerisinde yer alan sevgi öğrencide aşağıda belirtilen nitelikleri kazandırması beklenmektedir:

- Kendini sevme
- Ailesini ve akrabalarını sevme
- Arkadaşlarını ve başkalarını sevme
- Arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme
- Okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma
- Başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme
- Millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma
- Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevme
- Ülkesini sevme
- İnsanları sevme
- Doğayı sevme

Birey hayata geldiği ilk andan itibaren sevgi değeri ile karşılaşmaktadır. Güzel Candan ve Ergen (2014: 155) “sevgi” değerinin diğer tüm değerleri kapsayan bir değer olduğunu belirtmiştir ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında en çok bahsedilen değer “sevgi” olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda sevgi değerinin yardımseverliği ve vatanseverliği de kapsadığını öne sürmüşlerdir. Şen (2008: 774), 6. Sınıf Türkçe kitaplarında metinlerin içerdiği değerleri incelediğinde “sevgi” ve “vatanseverlik” değerlerinin ilk sıralarda olduğunu “yardımseverlik” değerinin de bunları takip ettiğini belirtmiştir. Yine aynı şekilde Aral’ın (2008: 70) yapmış olduğu benzer çalışmada da sırasıyla “vatanseverlik” ve “sevgi” değerleri ilk sıralardadır. Aslan (2007: 82) öğretmen görüşlerine göre “ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel değerleri kazanma düzeyleri” hakkında yapmış olduğu çalışmada “sevgi”, “yardımseverlik” ve “vatanseverliğin” de içinde olduğu değerlerin “yeterli” düzeyde kazandırıldığını göstermiştir.

Elde edilen bu alan yazın tarama sonuçları çerçevesinde “sevgi” değeri araştırma kapsamına alınmıştır. Bu araştırma, Hayat Bilgisi Dersinde kazandırılması öngörülen değerlerden sevgi değerinin öğrenciler tarafından edinilme durumlarını ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca sevgi değeri alan yazındaki birçok çalışmaya konu olmasına rağmen söz konusu değer Hayat Bilgisi Ders Programında bulunan alt değerleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu boyutu ile çalışmanın alan yazındaki boşluğu doldurması ve bundan sonraki çalışmalara kaynak teşkil etmesi umulmaktadır.

Bu çalışmada İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde kazanmış oldukları kişisel niteliklerden sevgi değerinin kazanılma durumları irdelenmiştir. Kişisel niteliklerin kazanılması, öğrencinin hayatı anlamlandırmasında ve anlamasında yardımcı olacağı için önemlidir. Değer eğitimi çerçevesinde ele alınan kişisel niteliklerin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu özelliklerle donanık hale gelmesi belirli bir süreci gerektirmektedir. Bu bağlamda kişisel nitelikler, Hayat Bilgisi programı ile üç yılda kazandırılması ön görülmektedir. Üç yıllık süre sonunda öğrencilerin programda belirlenen kişisel niteliklere sahip olması amaçlanmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak çalışma grubu ilkokul 3. sınıflar olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Hayat bilgisi dersinde kazandırılan kişisel niteliklerden sevgi hakkında öğrencilerin sözel ifadeleri nasıldır?
2. Hayat bilgisi dersinde kazandırılan kişisel niteliklerden sevgi hakkında öğrencilerin görsel ifadeleri nasıldır?
3. Öğrencilerin sözel ve görsel ifadelerine göre hayat bilgisi dersindeki kişisel niteliklerden sevgi değerini edinim durumları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemde verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde betimleme söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 22). Araştırma konusuyla ilgili mevcut durumun saptandığı, olayı tasvir ederek problemi anlamayı amaçlayan betimsel araştırmalarda (Arıkan, 2011: 30) ele alınan durumu herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Wiersma ve Jurs, 2005; Karasar, 2007). Araştırmada veriler bir adet açık uçlu soru ve bu soru ile ilgili bir adet resim çiziminden oluşan veri toplama formu ile toplandığından içerik analizi ve görsel analiz tekniği işe koşulmuştur.

İçerik analizi, mesaj değeri taşıyan her türlü verinin bir amaç doğrultusunda taranması, kategorilere ayrılması, özetlenmesi ve bulguların araştırma amacı doğrultusunda analiz edilmesi ve yorumlanması işlemlerini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir (Şahin Başfıncı, 2008: 53).

Resimlerin çözümlenmesinde görsel analiz tekniği işe koşulmuştur. Doküman analizinin bir alt başlığı olarak ele alınabilen görsel analizde görsel verilerin analizi yapılmaktadır. Görsel analiz, görsel verilerin, simgelerin, sembollerin, işaretlerin açıklanıp yorumlanması şeklinde tanımlanabilmektedir

(Sönmez ve Alacapınar, 2015: 200). VanLeeuwen'e göre (2001'den akt. Sönmez ve Alacapınar, 2015: 200) görsel analizde simgenin analizi, sözlük ve o kültürdeki çağrıştırdığı anlamlarına göre yapılmalıdır. Çalışmada öğrencilerin resimleri analiz edilirken önce kullandıkları semboller sonra da bizim kültürümüzdeki anlamları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada çocukların resimlerinden yararlanılması fikri, çocukların kendilerini anlatabilmelerinin önemli bir aracının da resimler olduğu düşüncesidir. Nitekim Bono (1997) küçük çocukların fikirlerini sözcüklerle ifade etmede her zaman iyi olmadığını, bazen sözcüklerin anlaşılmasının zor olabileceğini ve gizledikleri anlamın yorumlanabilmesi için tahminler yapmak zorunda kalılabileceğini fakat çizimlerin açık ve görece daha belirgin olduğunu belirtmektedir (akt. Artut, 2006: 216), Bununla birlikte resim ve çocuk birbirini tanımlayan, sürekli değişen ve gelişen dinamik olgulardır, iletişimin en etkili ve önemli unsurlarıdır (Artut, 2004: 224). Can Yaşar ve Aral'a göre (2009: 25) resim, çocukların kelimelerle ifade etmeye çalıştıkları bildirimlerden daha güçlü bir anlatım, ifade ve yansıtma aracıdır ve resim, çocuğun dış dünyayı algılayışının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda çocukların resimler yoluyla duygu, düşünce ve tutumlarını ortaya çıkardıkları söylenebilir. Çocuklar yaptıkları resimlerinde içinde buldukları çevrenin özelliklerini ve bu çevrede oluşturdukları kendi anlamlarını yansıtmaktadırlar (Hague, 2001 ve Ring, 2006'den akt. Ersoy ve Türkkın, 2009: 59). Luquet'e göre (1927'den akt. Toomela, 2006: 341) çocukların resim çizimlerindeki gelişime bakıldığında çocukların resimlerinde "gördüğü şeyden" daha çok "bildiği şeyi" çizme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki sevgi değerini ne düzeyde öğrendiklerini açığa çıkarmak ve bu değeri nasıl algıladıklarını daha detaylı ve gerçeğe en uygun şekilde betimlemek için sözlü ifadelerin yanında resimle ifadeleri de istenmiştir. Bu bağlamda araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğindedir.

Verilerin Kaynağı

Bu araştırmada, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Kırşehir ili Kaman ilçesindeki 5 ilkokulun 3. sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Araştırma sürecine toplam 166 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç, uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Bu doğrultuda çalışma, araştırmacıların yaşam ve iş alanı ile izin alma ve uygulama yapmada sorun yaşanılmayacak beş okulun öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin kaynağını oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Verilerinin Kaynağını İlişkin Demografik Veriler

Okul Adı	Okul Kodu	Şube Kodu	Cinsiyet		Toplam
			E	K	
Alparslan İlkokulu (Merkez)	A	3A	12	7	19
		3B	5	14	19
		3C	9	14	23
Faik Güngör İlkokulu (Merkez)	B	3A	12	14	26
		3B	7	17	24
Melikşah İlkokulu (Merkez)	C	3A	5	5	10
60.Yıl Şehit Hüsnü Önkıl İlkokulu (Merkez)	D	3A	10	7	17
		3B	10	4	14
Vali Recep Yazıcıoğlu İlkokulu (Merkez-Taşımali)	E	3A	8	6	14
Toplam			78	88	166

Araştırmada Süreç

Araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamındaki kişisel nitelikler (değerler) incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sevgi değeri ile ilgili görüşleri içerik analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte

öğrencilerden söz konusu kişisel nitelik ile ilgili resim çizmeleri istenmiş ve bu resimler görsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda araştırma, içerik analizi ve görsel analiz yapılırken bu analiz türlerinin aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada izlenen adımlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın hem içerik hem de görsel analiz kısmı için ilk aşamada araştırmanın hedefleri belirlenmiştir. Yine araştırmanın hem içerik hem de görsel analiz kısmı için ikinci aşamada veri toplama aracı geliştirilmiş, çalışma grubu oluşturulmuş ve veriler toplanmıştır. Araştırmada iki açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular Ahi Evran (2), Atatürk, Kırıkkale ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversite'lerinden toplam 5 öğretim üyesine "uygun", "düzeltip kullanılabilir", "uygun değil" şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanların yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek soruların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak 0,89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı soruların değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte uzman görüşleri doğrultusunda sorular ifade bakımından da düzeltilerek son hali verilmiştir. Veri toplama aracındaki sorular aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız.
2. Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.

Bu yolla oluşturulan veri toplama aracı, araştırmanın veri kaynağına gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Uygulama araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, uygulama yaptığı sınıflarda öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi vermiş, toplanan verilerin kişisel olarak onları değerlendirme amacıyla olmadığını belirtmiş ve böylece öğrencilerin güdülenmesini ve sorulara samimi cevaplar vermelerini sağlamışlardır.

Araştırmanın hem içerik hem de görsel analiz kısmı için üçüncü aşamada kategoriler belirlenmiştir. Kategorileri belirlemede, kategoriler önceden saptanmamıştır. Mesaj öğeleri ele alınıp gözden geçirildikçe kategoriler belirlenmiş yani açık yaklaşım tercih edilmiştir (Bilgin, 2014: 14). Bu bağlamda analiz birimlerinin hangi özellikleri içerdiği, öğrenci ifadeleri ve resimleri tekrar tekrar taranarak belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacılar ayrı ayrı kategori oluşturmuşlar ve her birim üzerinde araştırmacıların oluşturduğu analiz birimlerine ait kategoriler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek kategorilerin güvenilirliği Miles & Huberman (1994)'ın formülü (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir kategoriye ait işlemler aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Her Bir Kategoriye Ait İşlemler

	1. Araştırmacı tarafından oluşturulan kategori sayısı	2. Araştırmacı tarafından oluşturulan kategori sayısı	Yapılan işlem	Kategorilerin güvenirlilik katsayısı
1. Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız.	25	22	1 kategoride isimlendirme düzenlendi 2 kategori başka kategorilere dağıtıldı 1 kategori silindi	0,88
2. Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.	18	15	1 kategori başka kategorilere dağıtıldı 2 kategori silindi	0,83
Kategorilerin güvenirlilik katsayısı ortalaması				0,86

Tablodan elde edilen uyum katsayıları (0,88; 0,83) kategorilerin yüksek güvenilirlikte kullanılabilmesini göstermektedir. Genel ortalamaya (0,86) bakıldığında uyum katsayılarına göre kategorilerin yüksek güvenilirlikte kullanılabilmesi görülmektedir. Oluşturulan bu kategoriler yoluyla veri toplama aracındaki verileri anlama ve veriyi analiz etme aşamasına geçilmiş yani bu aşamayı verilerin frekanslarının nicel olarak belirlenmesi oluşturmuştur. Bu aşamada ilk olarak her bir veri toplama aracı soru bazında tek tek incelenmiştir. İçerik analizine tabi tutulan birinci soruda öğrencilerin ifadeleri ait oldukları sevgi değerinde hangi boyutu ifade ettiği belirlenmiştir. Görsel analize tabi tutulan ikinci soruda öğrencilerin resimli ifadeleri ait oldukları sevgi değerinde hangi boyutu ifade ettiği belirlenmiştir. Bu soruda tablolar iki sütüncüden oluşturulmuştur. Birinci sütünde “kullanılan simge” ikinci sütünde “çıkarılan anlam” verilmiştir. Böylece VanLeeuwen’in (2001’den akt. Sönmez ve Alacapınar, 2015: 200) ifade ettiği görsel analizdeki simgenin analizinin, sözlük ve o kültürdeki çağrıştırdığı anlamlarına göre yapılması sağlanmıştır. Bu yollarla elde edilen veriler tablolar ve grafikler yoluyla sunulmuş ve araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek ve öğrencilerin ifadelerini yansıtmak amacıyla veri toplama araçlarından örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar B-3A-E-75 ve C-3A-K-608 şeklinde veri toplama aracına verilen kodlarla sunulmuştur. Buradaki kodlamada ilk ifade veri toplama aracının ait olduğu okulu, ikinci ifade veri toplama aracının ait olduğu sınıf ve şubesini, üçüncü ifade öğrencinin cinsiyetini ve dördüncü ifade veri toplama aracının incelenme sırasını göstermektedir. İçerik analizinde son aşamayı değerlendirme, çıkarsama ve yorumlama oluşturmaktadır (Bilgin, 2014: 11). Araştırmada bu eylemler sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Hayat Bilgisi Dersi kazanımlarından birisi olan “sevgi” ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak için iki ayrı soru kullanılmıştır. Bu sorulardan birisi öğrencinin ilgili değeri yazılı olarak ifade etmesi ve diğeri de ilgili değeri resimler ile betimlemesidir. Bu şekilde kişisel nitelikte ilgili öğrenci bulguları elde edilmiştir.

1. “Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız.” sorusuna ilişkin öğrencilerin yazılı ifadeleri ile ilgili bulgular

Bu soruya ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin sevgi sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin yazdıkları ifadeler ile ilgili bulgular

Sıra	Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız	f	Sıra	Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız	f
1	İnsan sevmek (birini sevmek, arkadaş sevmek)	100	12	Hoşgörülü olmak	4
2	Aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş, amca, teyze vb.)	62	13	Paylaşmak	4
3	Hayvan sevmek	32	14	Sarılmak, kucaklaşmak	2
4	Mutluluk	31	15	Atatürk’ü sevmek	2
5	Doğayı sevmek	18	16	Dost Olmak	2
6	Hediyeleşmek	15	17	Evlenmek	2
7	Duygu (his, hoşlanmak)	14	18	Sevilen birini görmek	1
8	Öğretmeni sevmek	13	19	Anneler günü	1
9	Vatanı sevmek	12	20	Beraber vakit geçirmek	1
10	Saygı	11	21	Sevgiyle konuşmak	1
11	Okulu sevmek	8	22	Korumak	1

Araştırmanın "Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız" sorusuna 3. sınıf öğrencileri, 22 tane farklı ifade ile cevap vermişler ve öğrencilerin yazdıkları bu ifadeler Tablo 3'de görülmektedir. İnsan sevmek (birini sevmek, arkadaş sevmek) (100), aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş, amca, teyze vb.) (62), hayvan sevmek (32), mutluluk (31), doğayı sevmek (18) en çok kullanılan ifadeler olurken, hediyeleşmek (15), duygu (14), öğretmeni sevmek (13), vatani sevmek (12), saygı (11), okulu sevmek (8), hoşgörülü olmak (4), paylaşmak (4), sarılmak, kucaklaşmak (2), Atatürk'ü sevmek (2), dost olmak (2), evlenmek (2), sevilen birini görmek (1), anneler günü (1), beraber vakit geçirmek (1), sevgiyle konuşmak (1), korumak (1) ifadeleri sevgi değerini tanımlamada en az kullanılan ifadeler olmuştur. İlkokul 3. sınıf öğrencilerin "Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız" sorusuna vermiş oldukları ifadeden örnekler aşağıda verilmiştir:

İnsan sevmek (birini sevmek, arkadaş sevmek)

A-3A-K-9 : "Bir kişiyi sevmek veya sevilmektir.", **A-3A-E-13** : "Bir insanın bir insanı sevmesidir.", **A-3B-K-22** : "İnsanların birbirine duyduğu bir şeydir.", **A-3C-K-41** : "Mesela birisinin birisini sevmesidir.", **A-3C-K-42** : "Bence sevgi, bir şeyi sevmek, hoşlanmak, hoşnut etmektir.", **A-3C-K-43** : "Birbirine duyulan duygu ve sevinç içinde duyulan duygu"

Aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş, amca, teyze vb.)

A-3B-K-19 : "Ben ailemde herkesi yani annemi, babamı, babaannemi ve kardeşimi çok seviyorum canım Ailem.", **A-3B-K-27** : "Sevgi anneye ve babaya yakınlık, teyze, amcaya yakınlık ve kişiye yakınlıktır. Kardeşimle eğleniyorum, amcamın çocuklarıyla çok eğleniyorum. Çocukları sevdiğimde çok seviniyorum."

Hayvan sevmek

A-3B-K-24 : "Sevgi insanın sevmesidir. Benim köpeğim Mila çok tatlıdır. Benim peşimden hiç ayrılmaz.", **A-3B-K-26** : "Hayvanları çok seviyorum ama en çok sevdiğim hayvan kedi, kedi zarar vermeyen bir hayvandır. O yüzden kediyi çok seviyorum."

Mutluluk

A-3B-K-29 : "Annemize duyduğumuz mutluluktur.", **A-3B-K-33** : "Sevgi insanı mutlu eder.", **A-3B-K-34** : "Sevgi mutluluk demektir. Birine bir şey olunca çok üzülürüm. Mesela sınıfımızda bir olay olmuştu. Arkadaşım Merve'nin parmağı kapıya sıkışmıştı. Çok ama çok üzülmüştü."

Atatürk'ü sevmek

A-3C-K-57 : "Atatürk sevgisidir.", **A-3C-K-59** : "Atatürk sevgisi, ...".

Dost Olmak:

B-3A-E-79 : "Bence sevgi birini sevmek, onunla dost olmaktır.", **B-3A-E-80** : "Sevgi dostluğun bir parçasıdır."

2. "Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." ifadesine ilişkin bulgular

"Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." sorusuna 3. Sınıf öğrencilerinin cevaben çizdikleri resimlerle ilgili bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin "Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin resimli ifadeler ile ilgili bulgular

Sıra	Kullanılan simge	Çıkarılan Anlam	f
1	El ele tutuşan, sarılan insan figürleri	Sarılmak, kucaklaşmak, el ele tutuşmak	50
2	Genellikle aynı yaş ve cinsiyette olan iki insan figürü	İnsan sevmek (arkadaş sevmek)	46
3	Anne, baba ve çocuk figürleri	Aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş vb.)	45
4	Ev ve içinde ya da dışında aileden insan figürleri	Yuvayı sevmek	39

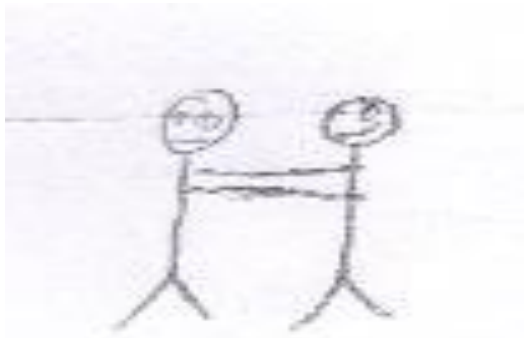
5	Dağ, güneş, ağaç, nehir, çiçek vb. figürleri	Doğayı sevmek	36
6	Birbirine güzel sözler söyleyen insan figürleri	Sevgiyle konuşmak	34
7	Birbirine çiçek ve başka şeyler veren insan figürleri, doğum gününü anlatan resimler	Hediyeleşmek	31
8	İnsanlarla birlikte kedi, köpek, kuş vs. figürleri	Hayvan sevmek	22
9	İnsan, park, oyuncak, top vs. figürleri	Birlikte vakit geçirmek	20
10	Gülen insan ve güneş figürleri	Gülümsemek	20
11	Kalp figürleri	Duygu (his)	17
12	Okul, öğretmen, sıra, öğrenci figürleri	Okulu sevmek	16
13	Okul ve sadece öğretmen ve öğrenci figürü	Öğretmeni sevmek	4
14	Süslenmiş mekân, gelin ve damat figürleri	Evlenmek	3
15	Anne, çocuk ve yazılarla ifadeler	Anneler günü	2

Araştırmanın “Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” sorusuna 3. sınıf öğrencileri, 15 tane farklı ifade ile cevap vermişlerdir. Sarılmak, kucaklaşmak, el ele tutuşmak (50), insan sevmek (arkadaş sevmek) (46), aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş vb.) (45), yuvayı sevmek (39), doğayı sevmek (36), sevgiyle konuşmak (34), hediyeleşmek (31) öğrencilerin resimli tasvirlerinde en çok kullanılan ifadeler olurken, hayvan sevmek (22), birlikte vakit geçirmek (20), gülümsemek (20), duygu (his) (17), okulu sevmek (16), öğretmeni sevmek (4), evlenmek (3) ve anneler günü(2) ifadeleri öğrencilerin resimli tasvirlerinde sevgi değerini tanımlamada en az kullanılan ifadeler olmuştur.

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerin “Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” sorusuna vermiş oldukları 15 farklı resimli ifadenin örnekleri aşağıda verilmiştir:

Sarılmak, kucaklaşmak, el ele tutmak

A-3A-E-1



D-3A-K-122

B-3B-E-86

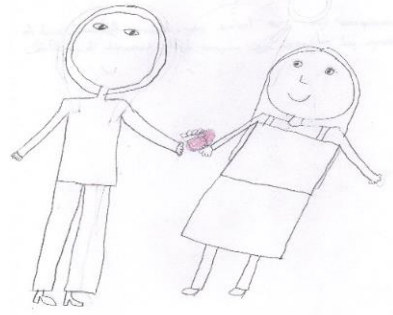


B-3B-K-103



İnsan sevmek (arkadaş sevmek)

B-3B-E-95



B-3B-K-105



Aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş vb.)

A-3B-K-19

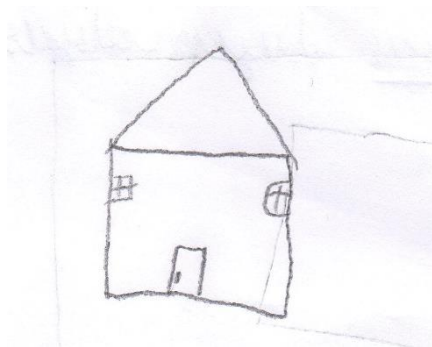


A-3B-K-32

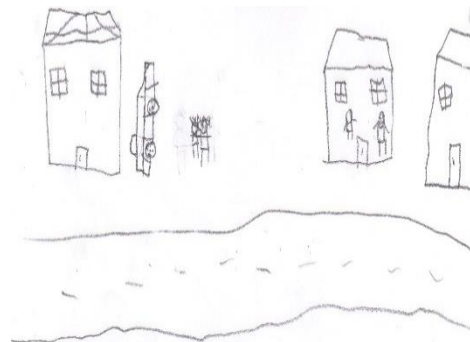


Yuvayı sevmek

A-3A-E-1

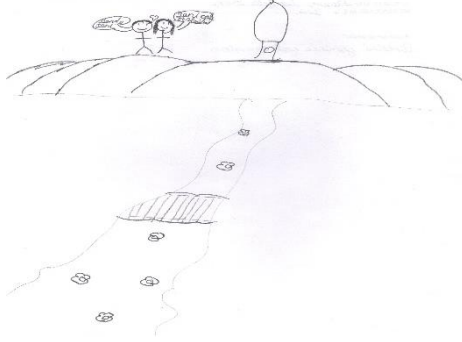


A-3A-E-3

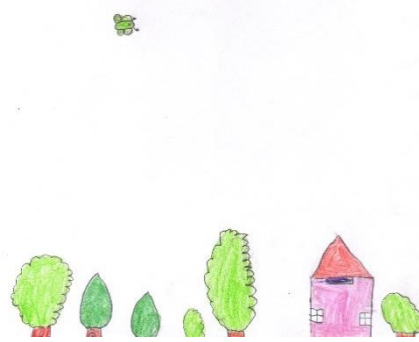


Doğayı sevmek

A-3A-E-10



A-3C-K-38



Sevgiyle Konuşmak

B-3A-K-67



B-3B-K-90



B-3B-K-100



B-3B-K-101

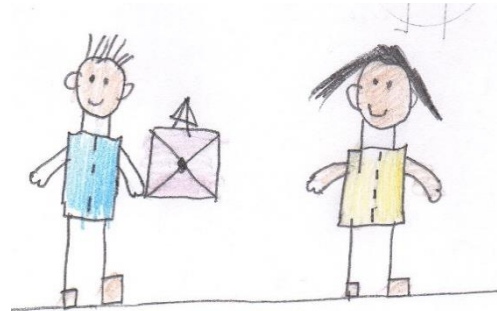


Hediyeleşmek

A-3B-K-21



B-3B-K-104



Hayvan sevmek

A-3A-K-2



B-3B-K-89



3. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hem sözel hem de görsel ifadelerine göre Hayat Bilgisi Dersi kişisel niteliklerinden sevgi değerini edinim durumları

Hayat Bilgisi Öğretim Programında bulunan sevgi kişisel niteliğinin alt ifadeleri ile İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hem sözel hem de resimli betimlemeleriyle elde edilen ifadeler kıyaslanarak sevgi değerinin edinim durumu Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Hayat Bilgisi Öğretim Programı Sevgi kişisel niteliği alt ifadeleri ile öğrencilerin hem sözel hem de görsel ifadelerine göre sevgi değeri edinim durumu

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda Sevgi Kişisel Niteliğinin Alt İfadeleri	“Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız” sorusuna öğrencilerin verdiği ifadeler	“Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çizersiniz” sorusuna öğrencilerin verdiği ifadeler
Kendini sevme	X	X
Ailesini ve akrabalarını sevme	Aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş, amca, teyze vb.) (62)	Aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş vb.) (45)
Arkadaşlarını ve başkalarını sevme	İnsan sevmek (birini sevmek, arkadaş sevmek) (100)	İnsan sevmek (arkadaş sevmek) (46)
Arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme	Hediyeleşmek (15), duygu (14), hoşgörülü olmak (4), paylaşmak (4) , sarılmak, kucaklaşmak (2), dost olmak (2), sevgiyle konuşmak (1), beraber vakit geçirmek (1)	Sarılmak, kucaklaşmak, el ele tutuşmak (50), sevgiyle konuşmak (34), hediyeleşmek (31), birlikte vakit geçirmek (20), gülümsemek (20), duygu (his) (17)
Okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma	Öğretmeni sevmek (13), okulu sevmek (8)	Okulu sevmek (16), öğretmeni sevmek (4),
Başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme	X	X
Millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma	X	X
Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevme	Vatanı sevmek (12)	Yuvayı sevmek (39)
Ülkesini sevme	Vatanı sevmek (12)	X
İnsanları sevme	İnsan sevmek (birini sevmek, arkadaş sevmek) (100)	İnsan sevmek (arkadaş sevmek) (46)
Doğayı sevme	Doğayı sevmek (18),	Doğayı sevmek (36),

Öğrencilerin hem yazılı ifadeleri hem resimli betimlemeleri ve hem de Hayat Bilgisi Öğretim Programı (MEB, 2009: 34) incelendiğinde ortak ifadelerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, hem “Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız” sorusuna verdikleri yazılı ifadeler ve hem de “Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” sorusuna verdikleri resimli betimlemelerde, Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009: 34) bulunan kendini sevme, başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme ve millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma alt değerlerinin hiç birine uygun ifade ile cevap vermemişlerdir.

Buna karşın öğrencilerin hem yazılı hem de resimli olarak ifade ettikleri hayvan sevmek (32) programda yer almadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yazılı ifadelerde yer alan mutluluk (31), saygı (11), Atatürk’ü sevmek (2) ve korumak (1) ile resimli ifadelerde yer alan evlenmek (3) ve anneler günü (2) cevapları da programda bulunmamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın “Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız” sorusuna 3. sınıf öğrencileri, 22 tane farklı ifade ile cevap vermişlerdir. İnsan sevmek (birini sevmek, arkadaş sevmek) (100), aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş, amca, teyze vb.) (62), hayvan sevmek (32), mutluluk (31), doğayı sevmek (18) en çok kullanılan ifadeler olmuştur.

Araştırmanın “Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” sorusuna 3. sınıf öğrencileri, 15 tane farklı ifade ile cevap vermişlerdir. Sarılmak, kucaklaşmak, el ele tutuşmak (50), insan sevmek (arkadaş sevmek) (46), aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş vb.) (45), yuvayı sevmek (39), doğayı sevmek (36), sevgiyle konuşmak (34), hediyeleşmek (31) öğrencilerin resimli tasvirlerinde en çok kullanılan ifadeler olmuştur.

Öğrencilerin hem yazılı ifadeleri hem resimli betimlemeleri ve hem de Hayat Bilgisi Öğretim Programı (MEB, 2009: 34) incelendiğinde ortak ifadelerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Buna göre üçünde de ortak olan kategoriler aşağıdaki gibidir:

1. Ailesini ve akrabalarını sevmek,
2. Arkadaşlarını ve başkalarını sevmek,
3. Arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme,
4. Okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma,
5. Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevmek,
6. Ülkesini sevmek,
7. İnsanları sevmek ve
8. Doğayı sevmek.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009: 34) yer alan kendini sevme, başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme ve millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma alt değerleri öğrencilerden elde edilen hem yazılı hem de resimli betimlemelerde yer almamıştır.

Buna karşın öğrencilerin hem yazılı hem de resimli olarak ifade ettikleri hayvan sevmek (32) kategorisinin programda yer almadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yazılı ifadelerde yer alan mutluluk (31), saygı (11), Atatürk’ü sevmek (2) ve korumak (1) ile resimli ifadelerde yer alan evlenmek (3) ve anneler günü (2) cevapları da programda bulunmamaktadır.

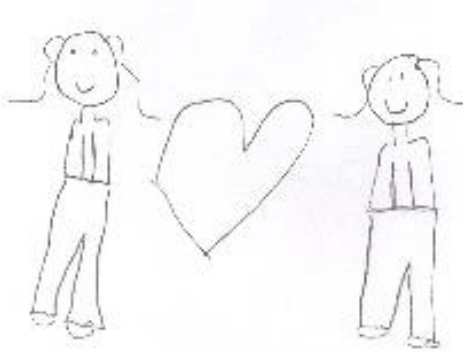
Sönmez’e göre (2003: 52) insanın önce kendini daha sonra ailesini, diğer insanları, milletini (vatanını) ve en sonunda da tüm kâinatı sevmesi gerekmektedir. Bu çalışmada öğrenciler sevgi değeri ile kendini sevmeyi ifade edememişlerse de ailesini, diğer insanları, vatanını ve tüm evreni sevmeyi ifade edebilmişlerdir. Çalışmaya göre öğrenciler; insan sevmek (birini sevmek, arkadaş sevmek) (100), aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş, amca, teyze vb.) (62), hayvan sevmek (32) ve doğayı sevmek şekilde sevgiyi ifade edebilmişlerdir. Benzer şekilde öğrenciler; insan sevmek (arkadaş

sevmek) (46), aileden olanları sevmek (45), yuvayı sevmek (39), doğayı sevmek (36) ve hayvan sevmek (22) anlamlarına gelen resimler çizmişlerdir.

Fromm (1995: 47) anne, baba sevgisi ve kardeş sevmeyi sevgi türleri arasında göstermiştir. Aileden olanları sevmek (anne, baba, kardeş, amca, teyze vb.) ifadesi 62 öğrenci tarafından sözel ve 45 öğrenci tarafından görsel olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler alan yazına uygun olarak sevgi türlerini ifade ettikleri söylenebilir.

Kişi sevgisini gönlünde, kalbinde, yüreğinde yaşadığından dolayı Türkçe’de kalp, yürek ve gönül ile sevgi değeri ilişkilendirilmiştir (Yıldız, 2013: 8). Bu çalışmada öğrenciler sevgi değerini kalp figürleri ile ifade etmişler ve bu durum araştırmada sevgi için “duygu (his)” anlamına geldiği şeklinde betimlenmiştir. Yıldız’ın (2013: 8) tespiti ile öğrencilerin betimlemelerinde çizmiş oldukları kalp resimleri örtüşmektedir ve bu durum Şekil 5.3’teki bazı öğrenci örnekleri ile gösterilmiştir.

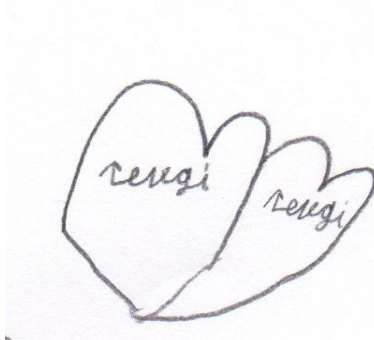
A-3C-K-43



B-3B-K-110



D-3A-E-132



A-3C-E-44

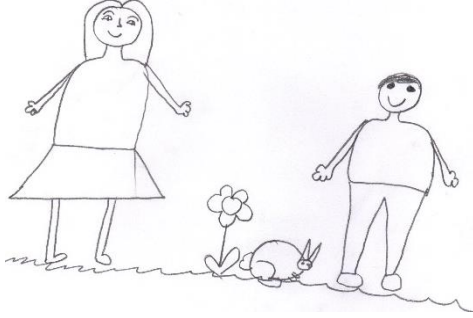


Şekil 5. 1. Kalp figürleri ile Duygu (his) ifadesinin betimlenmesi ile ilgili görsel ifadelerden bazıları

TDK (2015) Büyük Türkçe Sözlük’te sevginin tanımı içinde 2. maddenin e şıkında bulunan, “Doğaya ve benzeri şeylerine duyulan sevgi” biçimi olduğu şeklinde belirtilmiştir (http4). Bu bağlamda öğrenciler sözel ifadelerinde hayvan sevmek (32), doğayı sevmek (18) ve görsel ifadelerinde doğayı sevmek (36) , hayvan sevmek (22) şeklinde sevgiyi ifade etmişlerdir. Yapılan tanım ile öğrencilerin görüşlerinin bir birleri ile uyduğu söylenebilir. Buna rağmen bulgularda ki, Hayat Bilgisi Programı (MEB, 2009: 34) ile öğrenci edinim durumları karşılaştırıldığında öğrencilerin hem yazılı ifadeli cevaplarda (32) hem de resimli betimlemelerde (22) ortak olarak bulunan “hayvan sevmek” ifadesi programda karşılık bulmamıştır. Program “hayvan sevmek” ifadesini bulundurmuş fakat öğrenci görüşlerine göre “hayvan sevmek” ile ilgili edinimi kazandırmıştır. Bunu da sevginin, “Doğaya ve benzeri şeylerine duyulan sevgi” tanımına bağlayabiliriz. Yani “hayvan sevmek” ifadesi aslında sevginin çok geniş bir tanımının alt biçimlerinden biridir. Öğrenciler yaşadıkları doğa ve çevreye bağlı

olarak “hayvan sevmek” ifadesini vermiş olabilirler. Öğrencilerin; hayvan sevmek ve doğayı sevmek ile ilgili sözel ve görsel (Şekil 5.4) ifadelerden bazıları şunlardır: **A-3B-K-26** : “Hayvanları çok seviyorum ama en çok sevdiğim hayvan kedi, kedi zarar vermeyen bir hayvandır. O yüzden kediyi çok seviyorum.”, **B-3B-K-90** : “Hayvanları çok severim.”, **A-3C-K-39** : “Bence sevgi bir şeyi sevmeyi göstermektir, mesela doğa sevgisi. Çiçek sevgisi bunlarda.”, **A-3C-E-56** : “Sevgi bir şeyi sevmektir, mesela doğa, bitkileri sevmek doğayı sevmektir.”.

D-3A-K-137



A-3A-E-14



A-3C-E-47



B-3A-K-60



Şekil 5. 2. Hayvan sevmek ve doğayı sevmek ile ilgili görsel ifadelerden bazıları

Hayat Bilgisi Öğretim Programında (2009: 34) yer alan kendini sevme, başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme, millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma ve ülkesini sevme ifadeleri öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar da öğrenci yazılı ifadelerindeki bulgularda da gözlemlenmemiştir. Buna karşın öğrencilerin vermiş oldukları hayvan sevmek (32), mutluluk (31), saygı (11), Atatürk'ü sevmek (2) ve korumak (1) cevapları da programda bulunmamaktadır. Yine, Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan kendini sevme, başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme, millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma ve ülkesini sevme ifadeleri öğrencilerin resimli betimlemelerinde gözlemlenmemiştir. Buna karşın hayvan sevmek (22), evlenmek (3) ve anneler günü (2) cevapları da programda bulunmamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin “Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız” sorusuna verdikleri yazılı ifadelerde “mutluluk (31), saygı (11), Atatürk'ü sevmek (2) ve korumak (1)” alt ifadeleri ve “Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” sorusuna resim betimlemeleriyle verdikleri cevaplarda evlenmek (3) ve anneler günü(2) ifadeleri bulunurken programda bu ifadeler karşılık bulmamıştır. Öğrencilerin “Sevgi denilince aklınıza gelenleri yazınız” sorusuna verdikleri yazılı ifadelerde “ülkesini sevme” ile “vatan sevmek (12)” ifadesi bağlantı kurulurken, “ülkesini sevme” ifadesi “Sevgi denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” sorusunda resim betimlemelerinde karşılaşmamıştır. Bu da öğrencilerin “ülkesini sevme” alt ifadesini yazı ile ifade edebildiklerini fakat resimli betimlemelerde ifade de bulunmadıkları kanısını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin hem yazılı ifadeleri ve hem de resimli betimlemelerinde ki bulgulara göre sevgi: İnsanı, ailesini, arkadaşlarını, hayvanları, doğayı, öğretmeni, okulu ve vatanını sevmek, insanlara saygılı olmak, seyerek mutlu olmak, paylaşmak, hediyeleşmek şeklinde tanımlanabilen bir duygudur.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada sevgi değeri için öğrencilerin hem yazılı hem de resimli betimlemelerde, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009: 34) bulunan kendini sevme, başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme ve millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma alt ifadelerinin hiç birine uygun ifade ile cevap vermedikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda sevgi değeri ile ilgili ilkökul 3. sınıf öğrencilerine kazandırılması düşünülen bazı özelliklerin öğrencilere tam olarak öğretilmediği ya da çocukların sevgi değerine yönelik bazı özellikler bakımından eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu sonucundan hareketle öğrencilerde eksik olduğu düşünülen sevgi ile ilgili özellikler üzerinde öğretmenlerin daha çok durmaları ya da bu özelliklere öğrencilerin dikkatlerini çekmeleri önerilebilir.

Aynı zamanda bu durum ders kitaplarının bu alt ifadeleri yeterince içermediğini düşündürmektedir. Bu durum tespit edilerek varsa eksiklik buna uygun olarak ders kitaplarının söz konusu alt ifadeleri de içerecek şekilde güncellenmesi önerilebilir.

Bununla birlikte öğrencilerin vermiş oldukları hayvan sevmek, mutluluk, saygı, Atatürk'ü sevmek ve biri ya da bir şeyi korumak cevapları da programda bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ifadelerinden ortaya çıkan sevgi ile ilgili söz konusu özelliklerin ilkökul hayat bilgisi programında yer alması gerektiği düşünülmektedir. Program yapımcıların sevgi ile ilgili bu özellikleri dikkate almaları önerilebilir. Nitekim öğrencilerin sevgi değerini betimlemek için kullandıkları resimlerde de benzer özelliklerin var olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada sevgi değeri için öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Diğer çalışmalarda Hayat Bilgisi Öğretim Programında bulunan diğer değerler üzerinde öğrenci görüşleri alınarak çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada 2 adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Bu sorular tekrar düzenlenip uygulayıcılar tarafından geliştirilebilir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda bu değerler "odak grup görüşmesi" yoluyla tekrar çalışılabilir ya da toplanan veriler çerçevesinde anketler geliştirerek nicel bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışma Kırşehir ili Kaman ilçesinde belirlenen beş ilkökulda gerçekleştirilmiştir. Yapılacak başka çalışmalar köy okullarında veya il merkezlerindeki okullarda gerçekleştirilebilir ve bu şekilde örneklem geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akinoğlu, O. (2004). Hayat bilgisi ve hayat bilgisi öğretime. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretime (s. 2-15). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, D. (2009). Türkçenin gücü. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aral, D. (2008). Milli eğitim bakanlığının hazırladığı 6. sınıf türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Arıkan, R. (2011). Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 223-234.
- Artut, K. (2006). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, R. (2007). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerler kazanma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aydın, M. Z. (2006). Ailede çocuğun ahlak eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bilgin, N. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi/teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bishop, C. D. (1993). Report of the task force on values in education for the state of Arizona", Arizona Department of Education, www.eric.ed.gov, ERİC Document: ED 386 270.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34 (365), 24-31.
- Condon, J. C. (1998). Kelimelerin büyüdü dünyası-anlambilim ve iletişim, çev. M.Çiftkaya, İstanbul: İnsan Yayınları, İletişim Dizisi.
- Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second edition), New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çelikkaya, H. (1996). Fonksiyonel eğitim sosyolojisi. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Demirtaş, S. (2009). Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ersoy, A. ve Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. İlköğretim Online, 8(1), 57-73.
- Fromm, E. (1995). Sevme sanatı (The Art of Loving). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Güven, S. (1999). Toplum bilim. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 134-161.
- Halstead, J. M. and Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: A Review of recent research. Cambridge Journal of Education, 30 (2), 169-202
- Karabağ, G. (2007). Hayat bilgisi öğretim programı. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretime (s. 52-68). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kirschenbaum, H. (1995). Enhance values and morality in schools and youth settings, Massachusetts: Allyn & Bacon Company.
- Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality. USA: Harper&Row Publishers.
- MEB (2009). Millî eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim 1. ,2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook: Qualitative data analysis. London: Sage Publication.

Özkalp, E. (2003). Kültür. E. Özkalp (Ed.), Davranış bilimlerine giriş (s. 57-73). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Rokeach, M. (1973). The Nature of human values, New York: The Free Press.

Sönmez, V. (2003). Sevgi eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin Başfıncı, Ç. (2008). Bir Pazarlama İletişim Medyası Olarak Web Ortamında İçerik Analizi Yapmanın Güçlükleri ve Olası Çözüm Önerileri. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi, 19 (61), 52-71.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (5), 763-779, 2008.

Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 6 (1), 1325-1346.

Şişman, M. (2006). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (2), 341-374.

Tillman, D. (2000). Living Values Activities for Young Adults, Deerfield Beach-Florida: Health Communications Inc.

Toomela, A. (2006). Generic representations in children's drawings", TRAMES, 10(60/55), 4, 341-354, 2006.

Wiersma, W. and Jurs, S. G. (2005). Research methods in education. Pearson Education Inc.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. TÜBAR-XIX, 499-522.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2), 65-84.

Yıldız, E. (2013). Türkçede sevgi sözleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

TABLETLERİN OKULLARDAKİ KULLANIMININ TEORİK ESASLARI VE COĞRAFYA DERSİNDE UYGULANABİLECEK PRATİK OLANAKLAR

Selahattin AKŞİT* - Gabriele SCHRÜFER**

Özet

Türkiye genelinde başlatılan Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında, beşinci sınıftan itibaren tüm öğrencilerin tablet bilgisayarlarla donatılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda okulların teknik altyapıları yenilenecek ve sınıflar interaktif tahtalarla donatılacaktır. Bu eğitim hamlesi okullar için bir yandan büyük bir meydan okuma, öte yandan şu a kadar kullanılmamış fırsatlar sunmaktadır. Ama donanımı gerçekleştirilen okullarda öğretmenler ve öğrenciler, tablet bilgisayarların yıllar öncesinden dağıtılmış olmasına rağmen derslerde nadiren ya da hiç kullanılmadığını belirtmektedirler. Söz konusu makale, bu teknik donanımın 21.yüzyıldaki eğitim fırsatlarını ve potansiyelerini irdeleyecek ve coğrafya derslerinde kullanım olanakları sunacaktır.

Anahtar kelimeler: Coğrafyada Tablet, Fatih Projesi, Etkileşimli Tahta, Yeni Öğretim Modeli

APPLICATIONS OF TABLETS AT SCHOOL: THEORETICAL PRINCIPLES AND PRACTICAL POSSIBILITIES ON THE EXAMPLE OF GEOGRAPHY TEACHING

Abstract

In a nationwide scale school project (Fatih) all pupils Turkey is equipped from the fifth grade in each with a tablet. In parallel, the technical equipment of schools is renewed and the classrooms are equipped with interactive whiteboards. For schools, this training initiative brings great challenges on the one hand, on the other hand also great opportunities, which until now little used. Teachers and students have repeatedly confirmed that the tablets are hardly or not at all used in the classroom, even if they were handed out years ago. The following article would like to comment primarily on opportunities and potentials of these technical facilities for education in the 21st century and describe possible applications.

Keywords: Tablets In Geography, Fatih Project, Smart Board (Interactive Board), New Teaching Model

Giriş

Günümüz dünyasında küresel değişim ve rekabetin temel dinamiği olan teknolojik gelişmeler hayatın her alanında varlığını hissettirmektedir. Teknolojinin bu kadar etkili olduğu bir çağda eğitim sistemlerinin bundan uzak durması ve bu gelişmelere kayıtsız kalması düşünülemez. Bu anlamda dünyada ve ülkemizde teknolojinin diğer alanlarda sağlamış olduğu katkılar da dikkatle takip edilerek bu teknolojilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde de kullanılması tartışılmakta ve çeşitli projeler ile teknolojinin sunabileceği fırsatlar araştırılmaktadır (Pamuk ve ark. 2013). Çakıroğlu, Akkan ve Güven'e (2012) göre eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonu eğitimde önemli reformlardan biri olarak görülmektedir. Bu doğrultuda Amerika Birleşik Devletleri (ABD) başta olmak üzere birçok gelişmiş ülke teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonunu sağlamak için geniş bütçeli projeler hayata geçirmiştir. Bu projelere; 1980'lerde Apple's Classrooms of Tomorrow (ACOT) - Apple'ın Geleceğin Sınıfları, 2000'li yıllarda yine ABD'de (Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology - PT3) - Geleceğin Öğretmenlerini Teknoloji Kullanımına Hazırlama, Portekiz'in 2008'de hayata geçirdiği ve her öğrenciye bir dizüstü bilgisayar verilmesini hedefleyen Macellan projesi, Güney Kore'de henüz pilot olarak uygulamaya başlayan okul kitaplarının elektronik hale çevrilmesi ve öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılması örnek verilebilir.

Türkiye'de 2012 yılında pilot uygulamasına başlanan Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin benzerleri dünyanın birçok ülkesinde yürütülmektedir. Projelerin uygulama yöntem ve düzeyleri farklı olmakla birlikte, amaçlarında benzerlik olduğu (öğrenmenin ve öğretimin daha etkin yapılabilmesi) söylenebilir.

* Coğrafya Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye, aksit@pau.edu.tr

** Institut für Didaktik der Geographie 48149 Münster, Germany, gabriele.schrufer@uni-muenster.de

Tablet Kullanımının Teorik Esasları

Derslerde tablet kullanımından bahsedildiğinde Web 2.0 ve mobil öğrenme akla gelmektedir. Web 2.0 kavramı internetin belli bir gelişim basamağını ifade etmektedir. Daha önceleri Web 1.0'da yazar ile alıcı arasında bir ayrım vardı, şimdi ise kullanıcılar içerik oluşturabiliyorlar, düzenleyebiliyorlar ve yorumlayabiliyorlar (Brendel, Schrüfer 2013). Okulda yapılan mobil öğrenme bilgisayar teknolojisine esnek bir erişimdir (Döring, Kleeberg 2006). Bu erişim, okullarda tablet kullanımına fayda sağlayacaksa da, aslında Web 2,0 denilince Facebook ve Chat'den fazlası akla gelir. Okulda tablet kullanımı, öğretmenin öğrencilerin karşısına geçip ders anlattığı geleneksel yöntemi sorgulamamıza neden olur. Tablet ile işlenen ders, yeni öğretim modeli, toplumsal ve de teknik gereklilikler ile bağlantılıdır. Bilginin her yerden edinilebildiği bir dünyada, okuldaki ezberci öğrenme gittikçe anlamını yitirmekte; bunun yerine bilgi yönetimi ve bilginin güvenilirliğini değerlendirebilme yeteneği daha da önem kazanmaya başlamaktadır. OECD, 21.yüzyılda öğrencilerin sahip olmaları gereken bir dizi yeteneği tanımlamıştır. Olabildiğince gerçeğe yakın ve günlük yaşam için önemli olması gereken bilgiyi öğrenmenin yanısıra, takım çalışması ve işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve eleştirel düşünme de bu yetenekler içersindedir. Hepsi bir arada ele alındığında amaç, öğrencilerin karmaşık sistemleri analiz edebilmeleri, değerlendirebilmeleri ve problem çözme yeteneğinin kazandırılmasıdır (Fadel, 2012). Örneğin işverenler açısından takım çalışması çok önemli olduğu için, kapalı çalışma düzeni yerine açık çalışma alanları ile işbirlikçi anlayış benimsenmektedir. Bu toplumsal ihtiyacı okulda kazandırmak için, grup içerisinde takım çalışması ve iletişimi ilerletmek gereklidir (Horizon Report, 2012). Öğretmenler ve öğrenciler için her yıl ön plana çıkan yeni teknoloji ve eğilimleri değerlendiren Horizon raporuna göre, bu yeteneklerin kazanılması ve öğrencilerin içinde yaşadıkları ve çalışacakları dünyaya hazırlanmaları açısından tablet kullanımı en uygun yöntemdir (Horizon Report, 2012).

İnternet her zaman ve her yerde çeşitli ve güncel bilgiye erişimi olanaklı kılmaktadır. Bu bilgileri sınıflandırılabilir ve eleştirel düşünce ile değerlendirebilmek için, medya aracılığı ile iletilen içerikleri kullanma yeterliliği önem arz etmektedir. "User generated informations" yani dünyadaki farklı kullanıcılar tarafından oluşturulmuş olan bilgiler sayesinde farklı bakış açıları gözlenebilmektedir.

Bu farklı bakış açıları, beraber tartışılabilir ve analiz edilebilir özellik taşır. Uzmanların veya ilgili kişilerin video konferans ya da chat ile derse katılımları sınıftaki işbirliği ve iletişimi sınıf içeriği ile sınırlı kalmaz. Farklı düşünce ve bakış açılarının dikkate alınması bireyi kültürler arası bir yeteneğe götürür ki bu da küreselleşen dünyada en önemli yeteneklerden biridir. Araştırmalar öğrenenlerin işbirlikçi çalışma ile yeni bilgileri kullanma ve yansıtma performanslarını arttırdığını ortaya koymaktadır (Richardson 2011, Harrison 2012). Metinlerin grup içerisinde yorumlanması sonucunda en başta akıld tutma performansının artırılması gibi olumlu öğrenme etkileri amaçlanmaktadır.

Yirmibirinci yüzyıl eğitim gereklerinin başında, basit sebep-sonuç ilişkisi içerisinde çözülemeyecek karmaşık sorunlara çözüm üretebilme yetisi gelmektedir. Bu tür karmaşık sorunların, iklim değişikliği ya da sürdürülebilir gelişme gibi, çözümlenmesi için sistematik ağ içerisindeki bilgiye erişim gereklidir. Bunun için öğrencilere, kişileştirilmiş öğrenme çevreleri ile bilgilerini artırma, sistemleştirme ve bağdaştırma donanımı kazandırılmalıdır. Böylece öğrenciler belirli konularda kendilerinin oluşturdukları Wikis'ler sayesinde tek bir konuda ya da tek bir ders konusunu bağdaştırmada ve olguların etkileşimini, ilişkilerini anlayabilmede yetkin hale gelebilirler.

Problemlerin çözümüne katkıda bulunabilmek için, buna dair uzmanlık gerektiren bilgiyle iletişim kurmak, kanıt sunmak ve paylaşmak da önemlidir. Burada da Web 2.0 platformu bunun hâlihazırda okulda çalışması olanağını sağlamaktadır. Öğrenciler, edindikleri bilgiyi sunmayı, başkaları ile paylaşmayı ve karşılıklı geri bildirimini öğrenmektedirler.

Yirmibirinci yüzyıl toplumu sürekli bir değişim içersindedir. Buna bağlı olarak mesleki ve günlük gereksinimler de çok hızlı değişmektedir. Bundan dolayı uyum sağlama, gelişme isteği ve yeni bir olguyu benimseme yeteneği gittikçe daha da önemli olmaktadır. "Hayat boyu öğrenme" kavramı bu ihtiyaçları karşılamak içindir. Bu kavram hayat boyunca kişinin kendi başına öğrenebilme yeterliliğini ifade etmektedir. Bu aynı zamanda kişinin hergün üzerine gelen bilgi selinin içinden gerekli olan içerikleri filtreleyebilmesi ve gerektiğinde de arşivleyebilmesi demektir. Yirmibirinci yüzyıl teknolojisinde bilgiye her yerde ve her zaman erişebilmek hayat boyu öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Ancak bu yeteneğin kazandırılması için okulda buna yönelik becerilerin kazandırılmasına başlanılması gerekir.

Öğrencilerin bireysel farklılığı hakkındaki tartışma yeni değildir. Uzun zamandır sınıftaki güçlü ve zayıf yönler, farklı ilgi ya da farklı öğrenme tarzlarına yönelmek desteklenmektedir. Bunun için standart öğretim metotları etkili ve kabul edilebilir değildir. Horizon raporunda, Web 2.0 mobil öğrenme ile birlikte, kişisel tercihlerin materyal ve alan bilgisine erişimi, öğrenim içeriğinin kapsamını ve tarzını ve de öğrenme yöntemini destekleyebileceğini göstermektedir (Horizon Report 2013, s. 10). Tablet kullanımı yoluyla her öğrenciye kendi hızında, şahsi erişimde bulunabileceği medya ve kendi ilgisine uygun öğrenme fırsatı verilmektedir. Her şeyden önce öğrenciler, verilen görevleri kendilerine en uygun ve etkili şekilde çözmelerine yardımcı olacak olan araçları (Tool) seçebilmeyi öğrenirler. Araştırmalar göstermektedir ki, tablet kullanımı ve Web 2.0 yalnızca öğrencilerin motivasyonunu ve sorumluluklarını artırmakla kalmamakta (Paus-Hasenbrink et al. 2010), aynı zamanda yaratıcılık ve yenilikçiliklerini (innovasyonları) de desteklemektedir (Redecker vd. 2009). Tablet kullanımı öğrencilere kolaylık sağladığı kadar öğretmenlere de kolaylık sağlar. Öğretim müfredatını gerçek hayattan sorular ile bağdaştırmayı ve böylece problem odaklı ve araştırmacı öğrenmeyi destekler. Problem odaklı öğrenme ve benzer yöntemler daha aktif öğrenme deneyimlerini artırır. Aktif öğrenme yaklaşımları, öğrenci odaklı ve öğrencilere yerel ve küresel problemler ile ilgili bir konuya nasıl yaklaşacakları ve nasıl çözeceklerinin kararını kendilerinin verebilmelerini öğretir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenim materyallerini kendi hayatları, çevreleri ve tüm dünya ile bağdaştırabildiği ölçüde, öğrenme için daha da istekli, heyecanlı olacakları ve konuyu derinlemesine öğrenebilecekleri düşünülmektedir (Horizon Report 2012).

Yukarıda bahsedildiği şekliyle derslerdeki tablet kullanımı yapılandırıcı bir öğretim anlayışına dayanmaktadır. Bu manada, okul salt bilginin öğretildiği öğretim yeri değil, öğrencilerin bilgiye kendilerince uyum sağladıkları ve ilişkilendirdikleri öğrenim yeridir. Yapılandırıcı eğitim yaklaşımını benimseyenler kişisel organizasyonu ve sosyal etkileşimi teşvik eden doğru içerik ve ödevlerin olduğu kompleks öğrenim ortamını desteklemektedirler (Reimann, 2013). Öğretmen artık öğretenden değil, yol gösteren ya da rehberdir. Öğrenciler doğru materyali kendileri buluyor ve niteliğini kendileri değerlendiriyorlar. Öğrenim, sonuç odaklıdan (tek bir doğru vardır) ziyade süreç odaklıdır (birçok problem için sadece tek bir çözüm yoktur). Bu öğretmen için büyük bir rol değişikliğidir, o artık öğrenciden daha fazla bilen değildir. Çünkü öğrenci çeşitli konulara dair salt bilgileri internette kontrol edebilmektedir. Öğretmen tek bir yol veya tek bir sonucun doğru olduğu koşulundan sıyrılmalı ve her şeyden önce öğrencilere kendi başlarına da öğrenebilecekleri olgusunu kabul ettirmelidir. Bu bir parça kontrolün de bırakılması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin kendi başlarına çalışmalarını ve farklı yollarla sonuca gitmeleri ile birlikte öğretmen kontrolü yitirdiği hissine kapılabilir. Tek tek öğrencinin öğrenip öğrenmediği ve ne öğrendiğini kontrol etmek güçtür. Belki de öğrenci internette arkadaşları ile yazışıyor (chat) ya da başka içerikler arıyor olabilir. Bu bağlamda, “öğretmen geleneksel ders yönteminde kontrol sahibi mi?”, sorusu sorulabilir. Bu yöntemde de öğrencilerin dersi konsantre bir şekilde takip edip etmediklerini bilemek güçtür.

Öğrenciler için de derste tablet kullanımı büyük bir değişimin göstergesidir. Birçoğu için özel hayatlarında bilişim araçlarının kullanımı sıradan bir olgu olsa dahi, derse bunun aktarımı (transferi) kolay değildir. Klasik yöntemle öğrenmeye alışkın öğrenciler için kendi başına ve kendi sorumluluğunda öğrenme büyük bir sorun olabilir. Öğrenciler için tablet kullanımının teknik zorluğu çok olmasa da kendi sorumluluğunda çalışmaya adım adım alıştırmalıdırlar.

Coğrafya Dersinde Tablet Kullanımına Dair Temel Esaslar

Olaylar ve dünyadaki etkileri ile ilgilenen coğrafya derslerinde, geleneksel somutluk ve güncellik büyük bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda öğrenci sistematik düşünmeyi ve çoklu bakış açısıyla sonuca ulaşmayı öğrenmelidir. Kompleks soruları anlayabilmesi ve tartışabilmesi için fiziki coğrafya ile beşeri coğrafyanın içeriklerini bağdaştırabilmelidir. Bu da özellikle sistematik düşünme becerisi gerektirmektedir. Bununla birlikte yerel sorunlar ile küresel problemlerin bağdaştırılması çok önemlidir. Öğrenciler olayları yalnızca yerel ölçekte tartışmamalı, küresel etkileri de göz önüne almalıdırlar. Tablet kullanımı, bu yetilerin desteklenmesi ve coğrafya dersinin etkili bir şekilde öğretilmesi için çeşitli olanaklar sunmaktadır.

Bilginin Edinimi, Bağdaştırılması ve Kişisel Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi

Bir öğrenme sürecini başlatabilmek ve bir konu hakkındaki bilgiye yönelebilmek için önemli olan bilgilere ulaşmaktır. Web 2,0 kullanımı ile öğrenciler bir konuya dair çeşitli bilgilere erişebilirler. Burada yalnızca farklı arama motorları değil, kullanıcıların hâlihazırda konuları sınıflandırdıkları uygulamalar da yardımcı olmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır; Slideshare (www.slideshare.net), Pinterest (www.pinterest.com, <http://www.pinterest.com/jen4ever4always/home-education-geography/>), Scoopit (www.scoop.it). Farklı öğretim kuruluşları Video ve podcastlerin içeriklerini görsel olarak göstermekte (örneğin: www.video.nationalgeographic.com, <http://geologykitchen.blogspot.com.tr/>, <http://podcasts.funkidslive.com/podcasts/57/>). Youtube da bulunan çeşitli kanallarda buna hizmet etmekte. (örneğin <http://www.youtube.com/playlist?list=PLxUk3jmVVceoXfpqcMfFlaTmEAAzaytI>) Bloglar (<http://geographyeducation.org/>, <http://livinggeography.blogspot.com.tr/>), Twitter (örneğin Geography Update, Geoawesomeness,) ya da güncel bilgi ediniminin RSS-Feedleri. Bilginin bu kadar çeşitli olması öğrencilerde belli süre kapasitelerini zorlayabilir. Öğrencilerin, ilk olarak, kolay erişim için önemli olan bilgileri filtrelemeyi ve arşivlemeyi öğrenmeleri ve ilk haftada tabletlerini kendilerine göre düzenlemeleri gerekmektedir. Kişisel öğrenme düzeninden, bilgi yönetimini en iyi destekleyen araçların kullanımı ve sıralanması anlaşılmaktadır (http://www.uni-magdeburg.de/fgse/dekanat/lehre/wiki/doku.php/lehre/sose2009/elearning/personalisierte_lern_umgebungen_personal_learning_environments_ples). PLE-Personal Learning Environment (Kişisel öğrenim ortamı) kullanıcılarına istenilen bilgilere erişimini ve uygulamaların kendi ihtiyaçlarına göre seçimini aynı zamanda fikirlerin sınıf içinde ve dışında tartışılmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra belli bir konunun tartışıldığı profesyonel ağlara da erişim imkânı sunmaktadır.

Bilgilerin Sistemleştirilmesi ve Analizi

Öğrencinin elde edilmiş olan bilgiyi kullanılabilmesi ve mevcut bilgilerin bunu olumsuz yönde etkilememesi de önemli olup, bunu engellemek için bir sonraki adımda bilgileri düzenlemek ve sistemleştirmek gerekir. Öğrenci düzenlemede içeriklerin, bağlamsallığına ve önemine dair sorular sorarak içeriği yansıtabacağından, bu süreç öğrenme süreci olarak da adlandırılabilir (http://www.uni-magdeburg.de/fgse/dekanat/lehre/wiki/doku.php/lehre/sose2009/elearning/personalisierte_lern_umgebungen_personal_learning_environments_ples). Öğrenciler farklı içeriklerin düzenlenmesi için E-Portfolyolar ya da elektronik duvar panoları pratik çözümler sunmaktadırlar. Burada örnek olarak, yer imlerini, notları, kayıtları, resimleri, web sitelerini, word ve pdf dosyalarını kayıt eden bir araç olan “**Evernote**”dan bahsedilebilir. Bunlar konularına göre düzenlenebilmekte ve başkaları ile paylaşılabilir. Diğer seçenekler arasında “**edu clipper**” (<https://educlipper.net/main.html>), “**mahara**” (<https://mahara.org/>) ya da “**google drive**” yer alır. Bu uygulamalar kişinin kendi bilgisini katabilmesi ve ilerletebilmesini sağlamaktadır. Ayrıca kişi metin üzerinde işaretleme ve yorum yapabilmektedir. Bilginin sistemleştirilmesi, ilişkilerin analizi ve ortaya konması için **Viki**’ler de uygundur. Öğrenciler birlikte resim ve başka medya araçları ile desteklenmiş metinler üzerinde çalışabilirler. Bütünün anlaşılmasını kolaylaştırmak için bilgi, bağlantılar(link) ve sınıflandırma yardımı ile biçimlendirilmekte ve bunun neticesinde parçalar arasındaki ilişki kurulabilmektedir. Aynı zamanda bir **Viki** yorum fonksiyonu ile sınıf dışında da tartışma imkânı sunmaktadır (http://en.wikibooks.org/wiki/Wisdom_in_wiki_production/Different_uses_of_wikis/Wikis_in_education).

Konunun biçimlendirilmesi, sistemleştirilmesi, analizi ve kalıcılığı için (**grafic organizers**)grafik düzenleyicileri uygundur. Örneğin: **Mind Maps (zihin haritası)**, **Concept Maps** (kavram haritası) ya da **Brainstorming-Tools** (beyin fırtınası) gibi araçlar görsel odaklı öğrenme becerilerine sahip olanlar için fikirlerini düzenleme ve geliştirme olanağı sunmaktadır. Bunların yardımı ile olgular, fikirler ve kavramlar arasındaki ilişkiler görselleştirilmektedir. Yeni düşüncelerin analizi, yansıtılması ve gösterilmesi sonucunda öğrenciler çoklu bakış açısı kazanır. Örnek olarak; “**Simple Mind**” kullanılabilir. Böylece, analiz ya da sistemleştirme iki şekilde gerçekleşir: Ya öğrenci konu ile tek başına ilgilenir, ya da kendinden önce bu konu ile ilgilenmiş olan başka kişilerin olduğu internet ağına girer. Becerisinin geliştirilmesi için, işbirlikli öğrenme ve iletişim olanakları sayesinde sınıf dışına da çıkma fırsatı sunan **Web 2.0** da uygundur. Her ne kadar Facebook eleştirilse de, belli bir konuya ilişkin gruplar arası karşılıklı bilgi alışverişini sağladığı yadsınmaz.

Değerlendirme ve Yansıtma

Değerlendirme ve yansıtma (reflection) coğrafya dersi için önemli yetkinliklerdir. Değerlendirme yeteneği için bakış açısını değiştirebilmek önemlidir. Öğrenciler belli bir kültürde meydana gelen olayı uygun şekilde (kendi kültürel bakış açılarından değil, söz konusu kültür açısından) değerlendirebilmeleri için bakış açısını değiştirebilme konusunda alıştırmaya yapmalıdırlar. Bakış açısını değiştirme aynı zamanda aynı kültüre ait başka aktörlerin de ortaya çıkarılmasına yardımcı olur (Burada önemli olan, bir durumu bundan etkilenmiş farklı kişilerin gözlerinden görmek; yani Otel sahibi, Doğa koruyucusu gibi vb.). Coğrafya dersinde öğrencilerin sık sık bu yargı yeteneğini, örneğin bir otelin inşası, koruma alanının tanımı, ekosisteme müdahale ya da bir bölge ve ülkenin algısı gibi kriterleri göz önüne alarak birçok farklı örnekte uygulayabilme olanakları bulur. Dünyadaki farklı bölgelerdeki güncel çatışmaların gösterilmesi, çatışmalara dair algı ve değerlendirmeler hakkında çoklu bakış açısı kazandırabilir. **Web 2.0** güncel ve çeşitli kullanıcılar tarafından oluşturulmuş olan göreceli(subjektif) bilgi ile farklı değerlendirmelere erişimi en olanaklı kılandır. Bu farklı algılar öncelikle öğrenciler tarafından toplanıp gruplar içersinde tartışılabilir. Burada öncelikli olan bu bilgiyi paylaşan kişinin (yazar) fikir, ilgi ve değerlerinin farkında olmasıdır. Coğrafya dersinde kullanılan farklı medyaları da değerlendirirken, öğrenciler her zaman kendilerine şu soruları sormalıdırlar “*Eldeki Materyal ilgili soru için önemli midir? İlgili medya ne kadar güvenilirdir?*” Burada yazarı kontrol etmek ve aynı konuya ait kaynakları karşılaştırmak önemlidir.

Web 2.0 öğrenme ortamının, yansıtma sürecini hem takım hem de birey bazında ilerlettiği görülmüştür (Seufert, 2012). Yansıtma **Wiki**'ler ve bloglar ile de desteklenebilir. Bu uygulamalarda öğrenci otomatik olarak içerikleri yansıtmaktadır. Karşılıklı geribildirim ile bu öğrenme sürecine artı bir destek sağlanmış olur.

Sunmak, Tartışmak ve Paylaşmak

Yansıtma ve değerlendirme ile sıkı sıkıya bağlantılı bir diğer unsur ise sunmak, tartışmak ve paylaşmaktır. Bu üç yeteneğin de birbirinden ayrılması zordur. Bunun için Web 2.0 öğrenciyi alıcı olmaktan çok üreticiye dönüştüren bir uygulama sunmaktadır. Örneğin: Bloglar (Okulda nasıl blog yazıldığına ilişkin bilgiyi burada bulabilirsiniz: http://digitallyspeaking.pbworks.com/f/Handout_TeacherTipsBloggingProjects.pdf) Videolar, Ses kayıtları, **Dropbox**, **Mindmaps** (örneğin “**Simple Mind**”), **ScreenCast** (örneğin “**Educreation**”, “**explain everything**”, “**Show Me**”), **Wiki**'ler ya da coğrafya dersine uygun **Story map**'ler (<http://storymaps.arcgis.com/en/>). Bir story map de çeşitli konular bir haritaya yerleştirilir, metinler, resimler, videolar ve ses dosyaları ile sunulur ve paylaşılabilirler. Öğrenen yeni kazandığı bilgiyi paylaşıyorsa, sınıf arkadaşlarının ya da grubun geribildiriminden faydalanır. Yeni teşvikler ile kendi bilgisini ilerletebilir ve farklı düşünceleri yansıtabilir. Bilgi edinimi kendi bilgisini artırma prensibine dayanıyorsa, başka bir bakış açısı veya yaklaşımdan dolayı ortaya çıkan bulgular göz ardı edilir ve bu da ortaklaşa(kubaşık) çalışmanın tüm faydalarını ortadan kaldırır.

Tabletlerin İşlevleri: Coğrafya Dersinde Kullanımına Dair Örnekler

Daha önce de bahsedildiği gibi eğitim ortamında uzun süreli tabletin kullanımının amacı; yirmibirinci yüzyıl öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrencileri hayat boyu öğrenmeye yetkin kılmak ve sorumluluk sahibi, katılımcı bir yaşam sürmelerini sağlamaktır. Bu hedef, öğretmen tarafından yukarıda da bahsedildiği gibi, uzun süreli ve meslektaşların uyumu ile planlanmalıdır. Bunun dışında amaç öğrencilerin özdenetimini desteklemekse, tabletlerin işlevini kullanmaya yönelik bir çok imkân mevcuttur. Aşağıda Coğrafya dersi için merkezi internet işlevi dışında bazı örnekler sunulmuştur:

Kamera

Tabletin işlevlerinden biri de “*kamera*” dır. Bu işlev örneğin, sınıf gezilerinin etkin şekilde belgelenmesi için uygundur. Fotoğraflar başkaları ile paylaşılma ve sınıfta tekrar izlenmek üzere **Dropbox**'a yüklenebilir. Burada fotoğraflar ayrıştırılabilirler ve düzenlenebilirler. Örneğin sınıfta yeryüzü fotoğraflarında çeşitli katmanlar, jeomorfolojik şekiller resmedilebilir. Uygulama olarak “**Google Maps**” deki haritalarda yorum yapma imkânı sunan “**Skitch**” den burada bahsedilebilir.

Beşeri coğrafya konularıyla ilgili yapılan bir gezi için öğrenciler iz (yer) bulmakla görevlendirilebilirler. Yaşadığı mekânın küresel bağlamdaki yerini belirtmek için öğrencilerden ulusal

menşeli olmayan işaretleri (örneğin: gıda, kıyafet, diğer ürünler, araba vb.) fotoğraflamaları istenebilir. Fotoğraflar sınıfta ayrıştırılabilir, bir dünya haritası üzerine konularak yaşanan bölge ile dünya arasındaki bağ görselleştirilmiş olur.

İklim değişikliği konusunda da fotoğraflar çekilebilir: Öğrencilere “iklim değişikliğinin sebep ve etkilerini fotoğraflayın” şeklinde bir görev verilebilir. Burada fabrika bacaları, trafik akışı, asfalt veya betonla kaplanmış yüzeyler vb. fotoğraflanabilir. Bu fotoğraflar sınıfta konuya giriş amaçlı ya da hali hazırda edinilmiş olan içeriklerin yansıtılması veya tartışılması için kullanılabilir. Elbette bu başka konularda da kullanılabilir. Örneğin çevre eğitiminde, iyi ve kötü davranışlar fotoğraflanabilir ve tartışılabilir. Buradan kendi davranışlarının yansıtılması ve gelecek için stratejilerin düşünülmesi teşvik edilebilir. Şehir planlamasında öğrencilerin gözünde şehrin olumlu ya da olumsuz gelişimini gösteren belli yerler fotoğraflanabilir. Bu yerlerin nasıl olması gerektiğine dair öneriler tartışılabilir. Sınıfın dışından farklı bakış açıları dikkate alınmak istenirse, ilgili yere dair ebeveyn, akraba ya da komşuların fikirleri alınabilir. Bu yapılırken tabletteki fotoğraflar kullanılabilir.

Öğrencilerin harita konusuna odaklanmaları istendiğinde resimden haritaya adımı seçilerek, öğrenciler önce modeller, figürler, oyunhamuru vb. malzemeler ile bir şehir veya köy modeli tasarlayabilirler. Bu model fotoğraflanır ve bir projeksiyon ile tahtaya veya interaktif tahtaya gönderilir (Örneğin Dropbox yardımı ile), resim üzerinde çalışılarak bir harita oluşturulabilir. Böylece öğrenciler haritadan gerçekliğe adım atmış olurlar. Burada yine bu iş için uygun olan fotoğrafların üzerine yazı yazmaya imkân veren bir araç kullanılabilir. Alternatif olarak her öğrenci fotoğraf üzerinde kendi çalışmasına devam edebilir.

Üst yaş grubundaki öğrenciler, bir şehir planını fotoğraflayarak sınıfta veya derste çeşitli semt ya da caddelerin kullanımını tabletteki bir haritada çizerek bir şehrin işlevini benzer şekilde tasarlayabilirler. Daha büyük bir ölçekle ve belirli binaların yerinde kullanımları da çizilebilir. Öğrenciler farklı gruplar halinde farklı caddeleri çalışıyorlarsa, bu haritalandırma ile şehrin çeşitli fonksiyonları açığa çıkartılabilir.

Kamera işlevi QR-Kodları (Quick Response) kullanımı için önemlidir. QR-Kodları iki boyutlu kodlardır. Bir QR-Code-Oluşturucu ile kolayca yapılabilir (bkz. <http://www.qrcode-monkey.com/>). Bu kodun içine metinler, coğrafi koordinatlar konulabilir. Bir kodu çözmek için cihaza okuyucu bir yazılım yüklenmesi gerekmektedir. (örneğin Barcode Scanner, QR Code Reader). Coğrafya dersi için gerekli bilgiler QR-Kodu olarak mevcutsa istasyon öğretim yöntemi buna uygun olacaktır. Öğrencilere sınıfta ya da gezide bu kodlar verilir, tablet yardımı ile bunları tararlar ve ödev ya da başka amaçlı araştırma için kullanabilirler.

Video oluşturmanın yanı sıra kamera, video konferansları içinde önemlidir. Örneğin uzmanlar Skype yardımı ile sınıfa gelmeden katılımda bulunabilirler. Bu özellikle bir uzmanın maddi yetersizliklerden dolayı ders ortamına davet edilmesinin güç olduğu durumlara çok uygundur.

Mikrofon

Ses kaydının sunduğu imkânların başında röportajların kaydı gelmektedir. Proje çalışmalarından konular öyle seçilebilir ki, öğrenciler edinilmemiş olan bilgiyi derlemek ve şüphelendiklerinde kopyalamak yerine yeni bulgular araştırabilirler. Konu olarak mekânsal planlama süreci (şehir planlaması) (örneğin: yeni bir yolun yapımı, bina yıkımı, bina yapımı, mekân ve bina kullanımı) farklı bakış açılarınca değerlendirilebilir. Bunun için tablet kullanılarak röportajlar yapılabilir. Sınıf dışında yapılan proje çalışmalarında öğretmenlerin, öğrencilerin ne kadar bağımsız çalıştıklarını bilmeleri güçtür. Öğrencilerden yapmış oldukları röportajları sınıfta veya öğretmenleri ile paylaşmaları istendiğinde (örneğin „Dropbox“ aracılığı ile), belli bir ölçüde bağımsız çalışıp çalışmadığı kontrol edilebilir.

Kayıt işlevi sınıfta öğrenilmiş olan bilginin kaybolmamasını ve aktarımını da sağlamaktadır. Öğrenciler daha önce verilmiş olan hava durumu kartlarını temel alarak hava tahmini oluşturup kayıt edebilirler, soruları cevaplayıp kayıt edebilirler, olguları diğer gruplara anlatabilir. Kendi seslerini kayıt eden öğrenciler daha anlaşılır ifade etmeyi öğrenirler. İçerikleri başkalarına anlatmadan önce kendileri anlamış olmalı ki anlaşılır olsun. Gerek öğretmenin, gerekse öğrencilerin geribildirimi bu muhakeme ve konuşma yeteneğinin iyileştirilmesine yardımcı olur.

Mikrofon ve belli uygulamalar (Apps) (örneğin: ses ölçer, desibel ölçer) çevredeki gürültüyü ölçebilir. Böylece şehir planlaması veya çevre kirliliği gibi konular için belirleyici parametreler sağlanmış olur.

GPS

Geotagging, Geocache ya da Multicache dersin sınıf dışında da işlenmesini sağlar. GPS kullanımı gerçek mekânda oryantasyonu sağladığı gibi orjinal doğa ve çevre ile karşılaşma sonucunda tüm duyarlar ile öğrenmeyi, eylem ve sorun odaklı bir yaklaşım da sağlamaktadır. Geotagging, Geocache ya da Multicache alansal öğrenme fırsatları sunar ve planlı öğrenme neticesinde kişisel öğrenme sürecini destekler. Küresel yer belirleme (GPS) ve ilgili koordinatlar ile donatılmış olan öğrenciler, örneğin yeni bilgi alacakları veya toplayabilecekleri istasyonlara gönderilebilirler. Geocache*’ler son yıllarda eğitim alanında çok tartışıldılar ve uygulandılar. Öğrenciler bir koordinattan bir diğerine gönderilmektedir. Bir sonraki koordinatı alabilmeleri için de gerekli malzemeler yardımcı (ki çoğu zaman QR-Kod olarak verilmektedir) ile çözmeleri gereken bir görevleri bulunmaktadır. GPS ile yapılacak başka bir eylemde Geotagging dir. "PhotoMap" ya da "MapCam" gibi uygulamalar yardımcı ile çekilmiş olan fotoğraflar ile coğrafi koordinatlar bağdaştırılabilirler. Böylece sanal geziler düzenlenebilir. Bunun dışında öğrenciler taglenmiş (etiketlenmiş) fotoğraflarını navigasyonu kontrol amacı olarak kullanabilirler. "Tag"ler (etiket) öğrencilerin çözmeleri gereken görevler ile bağdaştırılabilirler. Tabi hâlihazırda mevcut olan "tag"ler de araziye görebilmek için kullanılabilirler. Mevcut "taglenmiş" olan fotoğraflar öğrenciler tarafından bilgi ile donatılabilir veya dijital portfolyolara (ürün dosyası) dönüştürebilirler.

Söz konusu örnekler konunun bir kısmını kapsamaktadır. Örneğin GIS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) uygulamaları konuyu çok fazla genişleteceği için dışarıda bırakılmıştır. Örnekler, yalnızca öğrencilerin mevcut tabletleri adım adım kullanmalarına, böylece kişisel ve kendi sorumluluklarında öğrenmeleri için çeşitli metod ve medyaların ilerletilmesi bakımından teşvik niteliğindedir.

*Geocaching, katılımcıların, GPS (Global Positioning System) kullanarak 'hazine'yi yani kutuyu saklama ve bulmalarından oluşan bir açık hava oyunudur. Yürüyüş ve trekking içerdiği için bir çeşit doğa sporu olarak da tanımlanabilir. Basit olarak 'Hazine' yani kutu su geçirmeyen plastik bir kaptır. İçinde log defteri, kalem ve kutuyu bulacak kişiye jest olması açısından isteğe bağlı olarak küçük hediyelikler, anahtarlık, mum gibi küçük eşyalar olabilir.

Sonuç

Standart ders metodlarının, ki burada en başta öğretmenin öğrencilerin karşısına geçip ders anlattığı geleneksel yöntemdir, 21. Yüzyılın küresel ihtiyaçlarıncı çeşitlilik ile şekillenmiş olan öğrenciler için ne etkili ne de kabul edilebilir olmadığı konusunda bir fikirbirliği mevcuttur. Okul, öğrencileri toplum içinde sorumluluk sahibi bir yaşama hazırlamak ile sorumludur. Bunun için öğrenme kültüründe ve bununla birlikte gerektiğinde okul sisteminde değişiklik yapılması gerekmektedir. Tabletler bu değişimin öncüleri, aynı zamanda vazgeçilmez araçlarıdır. Teknoloji, malzeme ve alan bilgisine erişim konusunda kişisel tercih, ders içeriği ve yöntemlerinin kapsamını ve türünü destekleyebilmelidir (Horizon Report 2013). Tablet kullanımı ile öğrenciler alıcıdan üreticiye, öğretmenler öğrenim refakatçilerine dönüşmekte, öğrenim kişileştirilmekte ve zayıf kabul edilen öğrencilere yeni bakış açıları sunmakta, işbirlikli (kubaşık) öğrenme desteklenmekte, aynı zamanda medya ve bilgi yeteneği kazandırılmaktadır. Bu uygulama ile teknoloji, dersin doğal bir parçası olmakla birlikte yararlı bir işlev kazanmakta, aynı zamanda bilgisayar laboratuvarında yapılan dersteki gibi ana odak noktası olmaktan çıkmaktadır. Okuldaki öğrenme kültürünün değişimi, sistemin de değişimini zorunlu kılmakta, ya da tam tersi bir durumla karşılaşmaktadır. Öğrenciler kendi başlarına öğrenmeleri, sistemleştirmeleri, değerlendirmeleri ve bilgi hakkında iletişim kurmaları yönünde destekleneceklerse, sınavlarda bu yönde olmalıdır. Sınavlarda ezber şeklinde öğrenilmiş olgular sorulacaksa, hem öğrenciler hem de öğretmenler bundan dolayı ikilimde kalacaklardır. Türk Eğitim Sistemi bu değişiklik için en iyi şartları sağlamış durumdadır. Hali hazırda 2005 yılında müfredatlarda radikal şekilde reforma gidildi. Yapılandırmacı odaklı bir öğretim için gerekli yol açılmıştır. Bunun dışında tüm öğrencilere yararlı kullanımı ile yapılandırmacı öğretimi destekleyecek olan ve yirmibirinci yüzyılın ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilecek tabletler verilmiş ve verilmektedir. Ancak iyi bir coğrafya dersi yalnızca tablet kullanımı ile olmamaktadır. İyi bir coğrafya dersi gerçekçi sorulara odaklanmalı ve somut çözümlere teşvik etmeli. Bunun yanında çoklu bakış açısı, eleştirel düşünme becerisi kazandırılmalıdır. Öğrenmede başkaları ile karşılıklı

etkileşim olmalı. Medya ve yöntemlerin değişimi için çaba sarf etmek gerekir. Tabletler bu kriterlerin yerine getirilmesini ve ilerletilmesini sağlayabilirler.

TEŞEKKÜR

Bu makalenin yazımına imkân sağlayan, TÜBİTAK 2221-Konuk veya Akademik İzinli (Sabbatical) Bilim İnsanı Destekleme Programı kapsamında "Okullarda Tablet - Coğrafya Derslerinde Mobil Öğrenme Potansiyelleri ve Zorlukları Projesi"ne desteğinden dolayı, TÜBİTAK'a ve bu projenin pilot uygulamasının gerçekleştirilmesinde gösterdikleri kolaylıklar ve katılımlarından dolayı Denizli İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi yönetimi, öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

Pamuk, S., Çakır, R., Ergün, M., H.B. Yılmaz ve Ayaş, C. (2013). Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.

Çakıroğlu, Ü., Akkan, Y., & Güven, B. (2012). Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 1043-1048.

Brendel, N., Schrüfer, G. (2013). *Web 2.0*. In: Didaktik der Geographie. Begriffe. München, S. 289-290.

Döring, N., Kleeberg, N. (2006). Mobiles Lernen in der Schule. Entwicklungs- und Forschungsstand. In: *Unterrichtswissenschaft*, 34/1, , S. 70-92.

Fadel, C. (2012). What should students learn in the 21st century? <http://oecdeducationtoday.blogspot.co.nz/2012/05/what-should-students-learn-in-21st.html> (en son erişim, 24.11.2015).

Friedrich, K., Bachmair, B., Risch, Maren (Hrsg.) (2011). *Mobiles Lernen mit dem Handy. Herausforderung und Chance für den Unterricht*. Weinheim und Basel.

Harrison, D. (2012). Can Blogging Make a Difference? *Campus Technology*, S. 1-5.

Höhnle, S. (2014). *Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven.* (= Geographiedidaktische Forschungen Bd. 53). Münster.

Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Austin: New Media Consortium. Retrieved April 10, 2012 from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/HR2012.pdf>

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Ludgate, H. (2013). *The NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. NMC.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kamylyis, P., Vuorikari, R., and Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium

Paus-Hasebrink, I., Wijnen, C. W., Jadin, T. (2010). Opportunities of Web 2.0: Potentials of Learning. *International Journal of Media & Cultural Politics*, Vol. 6, Nr. 1, S. 45-62.

Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., Punie, Y. (2009). Learning 2.0: The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe. In: *Final Report. European Commission-Joint Research Center-Institute for Perspective Technological Studies*, Seville.

Reimann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem

Design. In: Ebner, M., Schön, S.: *L3T: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. eled, Iss. 7 (<http://l3t.eu/homepage/das-buch>).

Richardson, W. (2011). *Wikis, Blogs und Podcasts. Neue und nützliche Werkzeuge für den Unterricht*. Überlingen.

Seufert, S. (2012). Reflexives Lernen mit Web 2.0. In: *Haake, J., Schwabe, G., Wessner, M. (Hrsg.), CSCL, Kompendium 2.0*. München, S. 434-444.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ VE FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİYE YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ VE KARŞILAŞTIRILMASI

Serkan SEVİM¹ - Osman SİNECEN² - Mithat AYDIN³ - Mahmut SİNECEN⁴

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik algılarını metafor analizi yöntemiyle tespit etmek ve karşılaştırmaktır. Bu çalışmanın yöntemi Betimsel araştırma yöntemidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'deki üç farklı üniversitenin (Pamukkale Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü kişisel özelliklerini, ikinci bölüm ise metaforlarını ortaya çıkarmak için hazırlanmış cümle tamamlamaları oluşturmaktadır. Örneğin "Teknoloji ...'dır, çünkü ..." gibi. Verilerin analizi ve yorumlanmasında Gök ve Erdoğan (2010)'un kullandığı süreç kullanılmıştır. Bunlar (i) Metaforların tanımlanması, (ii) Metaforların sınıflandırılması, (iii) Kategorilerin belirlenmesi, (iv) Geçerlik ve Güvenirlik sağlanmasıdır. Çalışmada metafor kategorileri araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Veriler incelendiğinde her iki anabilim dalındaki öğretmen adaylarının teknoloji algılarının kısıtlı ve daha çok ürün ve günlük kullanıma yönelik olduğu ortay çıkmıştır. Ancak öğretim teknolojileri boyutunda algılamalara pek rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Öğretmen Adayı, Teknoloji Eğitimi

Abstract

Purpose of the Study: This study was carried out to investigate and to compare student teachers' conceptions of technology at Science Education Department and Department of Social Studies Education with metaphor analysis. This study is a descriptive research method. The data is gathered using qualitative research methods. The sample included 240 student teachers who were studying Three different universities (Pamukkale University, Adnan Menderes University, and Çanakkale Onsekiz Mart University) from Turkey at Teacher Education Program of Faculty of Education. A questionnaire form was prepared in order to elicit information about the perception of teacher candidates for the concept of technology. In the first section of the form, they were asked to provide personal information, while they were asked to complete the sentence "Technology is like ... , because ... " in the second section of the form. The analysis and interpretation process of the metaphors created by the teacher candidates in the sample consisted of the process was used by Gök and Erdoğan (2010) and as follows: 1) defining the metaphors 2) classifying the metaphors 3) developing categories 4) ensuring validity and reliability. In this study the metaphor categories are created individually by the researchers and then compared with each other for the reliability of the analysis process. Overall, the results suggest that student teachers' conception of technology is restricted and mostly focuses on artifact and technical dimensions. Unfortunately, none of them created a metaphor including learning or teaching technologies.

Key Words: Metaphor, Student Teachers, Technology Education

1.Giriş

İlk çağlardan beri insanlar yaşamın doğal koşulları içerisinde zorluklara karşı mücadele vermiştir. İnsanın daha rahat yaşama isteği onu arayışlara sürüklemiş ve bu amaçla çevresinde bulunan her türlü maddeden yararlanma yollarını aramış; vücudu ile yapamayacağı işleri keşfettiği aletlerle yapabilmek için çalışmıştır. İnsanların karşılaştıkları sorunlar karşısında sürekli yaşam arayışına girip yeni üretimler yapması, teknoloji dediğimiz bugün günlük yaşantımızın her alanına girmiş olan unsuru oluşturmuştur. Yaşanan gelişmelere baktığımızda teknolojinin insanlık tarihinin tüm evrimini içerdiğini, insanların var oluşu ile başladığını söyleyebiliriz.

¹ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, serkansvm@yahoo.com

² Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, osinecen@pau.edu.tr

³ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, maydin@pau.edu.tr

⁴ Adnan Menderes Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, mahmutsinecen@gmail.com

Teknoloji insanların günlük hayatlarını kolaylaştırmak için yaratıcılıklarını ve zekâlarını kullanarak geliştirdikleri ve yaşamlarında kullandıkları bütün teknolojileri de içine alan genel bir terim olarak kullanılır. UNESCO'da (The United Nations Education, Social and Organization) teknolojiyi:

“Araç-gereçleri, kaynakları ve sistemleri kullanmak, problemleri çözmek, insan şartlarını geliştirmek için bir çaba içerisinde doğal ve doğal olmayan çevre üzerinde ki kontrolü ilerletmek için insanlara yardım edebilecek yaratıcı yöntemler ve yapabilmek bilgisi” olarak tanımlamıştır. (UNESCO 1985)

Buradan da anlaşıldığı gibi teknoloji insan ihtiyaçlarını karşılayacak ürünleri ve yöntemleri yaratmak için bilgi, deneyim ve kaynakların yararlı uygulamalarını içerir.

İnsana ait değerler toplumdan topluma, kültürden kültüre, dönemden döneme, kişiden kişiye değiştiği için teknolojik ürünlerin çeşitlilik göstermesi yanında insana ait bu gereksinim ve hazlar bir topluluğun ihtiyaç duyduğu bir şey olurken bir topluluk ve ya bir kuşak için hiçbir işlevsel değeri olmayabilir ya da bir lüks olarak kullanılabilir. Bu yüzden “Teknoloji” kavramının algılanış biçiminin araştırılması ve incelenmesine ihtiyaç vardır. Kavramların algılanış biçimlerinin ortaya konmasında metaforlar önemli bir yer tutmaktadır.

Kavramları algılamak çoğu zaman, algılamak istediğimiz kavramı başka bir kavrama benzetiriz ya da iki kavram arasındaki ortak yönleri aklımıza getiririz. Kullandığımız bu yöntem son yıllarda gelişen ve akıl yürütmenin birincil mekanizması olarak görülen metaforları işaret etmektedir. Zaten bir kavramı başka bir kavrama benzeterek algılamaya çalışıyorsak metafor kullanıyoruz demektir (4). Literatürde, sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü (5) olarak tanımlanan metaforlar, bireyin yüksek düzeyde soyut bir kavramı anlama ve açıklamada kullanabileceği zihinsel araçlar (6, 7) olarak tasvir edilmiştir.

Metaforlar, ilk olarak 1980'li yıllarda Lacoff ve Johnson'un (1980; 2005) geliştirmiş oldukları “zihinsel metafor teorisi” olarak adlandırılan bir perspektiften ortaya çıkmıştır. Bu teoriye göre, “Kavram sistemimiz büyük oranda metaforikse, düşünme tarzımız ve tecrübe ettiğimiz her olgu bir bakıma metaforiktir”. Metaforlar dolaylı yollardan öğrenebilecek soyut kavramların öğrenilmesinde oldukça etkilidirler. Aslında metaforlar, insanların olayları, nesnelere ve özellikle soyut kavramları farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalıştıkları araçlar olarak görülmektedir. Aslan ve Bayrakçı'ya göre ise metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını çözümlemelerine ve oluşturmalarına yönelik güçlü bir zihinsel modelleme mekanizmasıdır. Metafor daha çok gerçek ve yaşantının, kişide nasıl yorumlandığının anlaşılması için kullanılmaktadır. Bir başka deyişle, metaforlar analiz edilmek istenen kavramların kişiler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesinde yardımcı olur. Kişiler gerek kendi duygu ve düşüncelerini gerekse karşısındakinin duygu ve düşüncelerini betimlerken sıklıkla metaforlara başvurur. Bu da bireylerin hayat görüşlerinin belirlenmesinde ve olayları algılayışının ortaya çıkarılmasında önemlidir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adayları ile yürütülmüş birçok metafor analizi çalışmasına rastlamak mümkündür (Aydın ve Pehlivan, 2010; Pektaş ve Kıldan, 2009; Nikitina ve Furuoka, 2008; Oxford ve diğerleri, 1998; Afacan, 2011; Ocak ve Gündüz, 2006; Bullough ve Stokes, 1994; Saban, 2009; Balcı, 1999; Saban, 2008). . Ancak öğretmen adaylarının teknoloji metaforlarını ortaya çıkaran çalışmalara sınırlı sayıda rastlanılmaktadır (Li, 2007; Gök ve Erdoğan, 2010; İzmirli ve İzmirli, 2010; Karadeniz, 2012; Kurt ve Özer, 2013; Fidan, 2014; Küçük ve Yalçın, 2014). Bu çalışmalar incelendiğinde de çalışmaların farklı üniversitelerde farklı anabilim dalındaki öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik metaforları araştırılmış ancak karşılaştırmalar yeterince yapılmamıştır. Bu çalışmanın problem durumu farklı üniversitelerde ve farklı anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik metaforlarını ortaya çıkarmak ve karşılaştırmaktır.

2.Amaç

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik algılarını metafor analizi yöntemiyle tespit etmek ve karşılaştırmaktır.

3.Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi Betimsel araştırma yöntemidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye’deki üç farklı üniversitenin (Pamukkale Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları her anabilim dalından ve üniversiteden eşit olacak şekilde 40’ar kişi olarak seçilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü kişisel özelliklerini, ikinci bölüm ise metaforlarını ortaya çıkarmak için hazırlanmış cümle tamamlamaları oluşturmaktadır. Örneğin “Teknoloji ...’dır, çünkü ...” gibi. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. Böylece içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, okuyucunun anlayacağı dilde yorumlamamızı sağlar. Verilerin analizi ve yorumlanmasında Gök ve Erdoğan (2010)’un kullandığı süreç kullanılmıştır. Bunlar (i) Metaforların tanımlanması, (ii) Metaforların sınıflandırılması, (iii) Kategorilerin belirlenmesi, (iv) Geçerlik ve Güvenirlik kullanılmasıdır. Çalışmada metafor kategorileri araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve güvenirlilik analizi yapılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının anketleri üniversite ve anabilim dalına göre ayrılmıştır. Daha sonra her bir öğretmen adayının metaforları ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak metafor kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategoriler oluşturulurken öğretmen adaylarının uygun cevapları seçilmiştir, uygun olmayan cevaplar elenmiştir. Bu yüzden her bir kategoride anabilim dallarına dağılım sürekli 40’ar olarak çıkmamıştır. Böylece oluşturulan kategoriler frekans ve yüzdeler şeklinde tablolara yerleştirilmiştir. Güvenirlilik analizinde metafor setlerinin farklı uzmanlarca değerlendirilip karşılaştırılması yoluyla sağlanmıştır. Güvenirlilik analizinde uyuşum yüzdesine bakılarak karar verilmiştir. Bu çalışmada uyuşum yüzdesi %89 olarak bulunmuştur. Uyuşum yüzdesinin % 70’in üzerinde olmasının gerekliliği literatürde belirtilmektedir.

4.Bulgular

Öğretmen adaylarının ankette oluşturdukları metaforlar farklı uzmanlar tarafından incelenerek benzerliklerine göre kategorilere konulmuştur. Oluşturulan bu kategoriler ve seçilen metaforlar karşılaştırılarak uyumluluklarına bakılarak son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarının bazılarının metaforları uyumsuz ve uygun olmadığına bu metaforlar elenmiştir. Son şekli verilerek aşağıda bu metaforlar frekans ve yüzdelerle ayrı ayrı tablolarda ayrı ayrı verilmiştir. Bu metaforlar 6 ayrı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, “gereklilik”, “sürekli değişim”, “gelişim”, “hem yararlı hem de zararlı olma”, “çok Hızlı İlerleme” ve “hayatı kolaylaştırma” kategorileridir. Oluşturulan kategoriler üniversitelere ve anabilim dallarına göre tabloleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Gereklilik” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Güneş	12	30	4	11	7	18	9	23	18	45	10	28
Hava	10	25	15	39	1	2,5	6	16	12	30	8	23
Su	8	20	1	2,5	1	2,5	-	-	-	-	7	17,5
Oksijen	1	2,5	-	-	9	23	11	28	3	7,5	5	12,5
Aile	1	2,5	8	21	11	28	4	11	1	2,5	3	7,5

Hayat	1	2,5	-	-	3	7,7	2	5	1	2,5	2	2,5
Aşk	1	2,5	3	7,5	-	-	-	-	-	-	1	5
Yemek	1	2,5	7	18	7	18,3	7	18	5	12,5	4	10

Tablo 1 incelendiğinde Teknolojiye yönelik gereklilik kategorinde öğretmen adaylarının hemen hemen benzer metaforlara yer verdikleri görülmektedir. Özellikle “teknoloji güneşe benzer. Çünkü güneş canlılığın hayat kaynağıdır. Yaşam için güneşe gereklidir. Aynı şekilde insan yaşamı için en büyük gereklilik teknolojidir”. Gibi açıklamalara sıkça yer verildiği görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde diğer bir ilginç veri ise Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğrenim gören her iki anabilim dalındaki öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarından farklı olarak “oksijen” ve “aile” metaforlarına yer verdikleri görülmektedir. Oksijen metaforunda öğretmen adayları “teknoloji oksijene benzerdir. Çünkü o yaşam kaynağıdır. Oksijen olmazsa yaşam olmaz” gibi ifadelerle yer vermişlerdir.

Tablo 2. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Sürekli değişim” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Dünya	13	32,5	16	40	10	25	6	15	12	30	4	11
Fidan	9	22,5	-	-	8	20	-	-	10	25	15	39
Saat	7	17,5	6	15	12	30	5	12,5	8	20	1	2,5
Hücre	6	15	-	-	1	2,5	-	-	1	2,5	-	-
Moda	2	5	4	10	-	-	13	32,5	1	2,5	8	21
Puzzle	-	-	-	-	1	2,5	-	-	1	2,5	-	-
Nehir	1	2,5	-	-	1	2,5	4	10	1	2,5	3	7,5
Dere	1	2,5	-	-	7	17,5	-	-	1	2,5	-	-
Kıyafet	1	2,5	14	35	-	-	1	2,5	1	2,5	7	18

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının hemen hemen bütün kategorilerde benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Özellikle dünya metaforu bu kategoride en fazla yer verilen metafordur. Dünya ile ilgili “Teknoloji dünya gibidir. Çünkü dünya sürekli değişir ve teknolojiye dünya gibi sürekli değişir ve gelişir” ifadesine yer vermişlerdir. Yine tablo incelendiğinde dünya metaforundan sonra tercih edilen ikinci metafor fidan metaforudur. Diğer metaforlar bireysel olarak tercih edilmiş metaforlardır.

Tablo 3. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Gelişim” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ		ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ		ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ	
	Fen Bilgisi Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Fen Bilgisi Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Fen Bilgisi Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi

Öğrenci	14	35	6	15	12	30	11	28	10	25	4	11
Bebek	9	22,5	13	32,5	10	25	8	20,5	7	17,5	15	39
Toplum	7	17,5	5	12,5	8	20	7	18	12	30	1	2,5
Fidan	6	15	-	-	1	2,5	3	8	1	2,5	-	-
Bilgi	2	5	1	2,5	1	2,5	1	2,5	-	-	8	21
Kültür	1	2,5	-	-	-	-	1	2,5	1	2,5	-	-
Beyin	1	2,5	4	10	1	2,5	-	-	1	2,5	3	7,5
Hız	-	-	-	-	1	2,5	-	-	7	17,5	-	-
Çıkmaz	-	-	-	-	1	2,5	-	-	-	-	-	-
Öğretmen	-	-	11	27,5	1	2,5	8	20,5	1	2,5	7	18

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin benzer metaforlar üzerinde hem fikir oldukları görülmektedir. Özellikle öğretmen adayları “Öğrenci”, “Bebek” ve “toplum” metaforlarına ankette sıkça yer verdikleri görülmektedir. Bu metaforların dışında özellikle Pamukkale Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dalı öğretmen adayları olmak üzere diğer öğretmen adaylarının bir kısmı “Fidan” metaforunun üzerinde durmuşlardır ve “Teknoloji fidan gibidir. Çünkü ilgilenirseniz zaman geçtikçe büyür ve gelişir. Teknoloji de üzerinde çalışıldıkça gelişir ve üzerine yeni şeyler eklenerek değişir” ifadesine yer vermişlerdir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalı öğretmen adayları üniversite farkı olmaksızın hemen hemen eşit oranda “Öğretmen” metaforunu teknolojiyi açıklamakta kullanmışlardır. Bu ifadelerle örnek olarak “Teknoloji öğretmendir. Çünkü öğretmenlik her geçen gün kendini değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Böylece dokunduğu herkesi değiştirir ve geliştirir.” İfadesi verilebilir.

Tablo 4. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Hem Yararlı hem de Zararlıdır” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Morfin	13	32,5	4	11	11	28	11	28	10	25	8	21
Kitap	9	22,5	15	39	8	20,5	13	33	7	17,5	-	-
İlaç	7	17,5	1	2,5	7	18	5	13	12	30	6	16
Yağmur	-	-	-	-	3	8	-	-	1	2,5	-	-
Bıçak	2	5	8	21	1	2,5	1	2,5	-	-	11	29
Radyasyon	6	15	-	-	1	2,5	-	-	7	17,5	-	-
Bakteri	1	2,5	3	7,5	-	-	3	8	1	2,5	7	18,5
Aşk	1	2,5	7	18	-	-	6	15,5	1	2,5	5	13
Okyanus	1	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak tercih ettikleri metaforlar “Morfin”, “Kitap” ve “İlaç” metaforlarıdır. Bu metaforlarını “teknoloji morfin gibidir. Sağlıkta doğru kullanımı hayat kurtarır ancak bağımlılığı insan açısından çok zararlıdır. Teknoloji de aynıdır.” veya “Teknoloji ilaca

benzerdir. Çünkü eğer doğru zamanda uygun şekilde kullanılırsa faydalı olurken, yanlış kullanırsak bizim için zararlı hatta ölümcül olabilir. Teknolojide aynıdır. Uygun kullanımı faydalı iken uygun şekilde kullanılmazsa insanlık için çok zararlıdır.” şeklinde ifade etmişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde dikkat çekici verilerden birisi de “aşk” metaforudur. Bu metaforu özellikle her üç üniversitedeki Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarına oranla büyük oranda tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Çok Hızlı İlerliyor” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Zaman	11	28	4	11	10	28	5	13	12	30	12	29
Çığ	9	23	15	39	8	23	7	18	10	25	9	21,5
Araba	7	18	1	2,5	7	17,5	-	-	8	20	4	9,5
Yol	7	18	-	-	1	2,5	-	-	1	2,5	11	26
Saat	3	8	8	21	2	5	4	10	1	2,5	-	-
Üç nokta	1	2,5	-	-	3	7,5	6	15	1	2,5	-	-
Hayat	1	2,5	3	7,5	5	12,5	17	44	1	2,5	5	12
Dalga	-	-	7	18	4	10	-	-	1	2,5	1	2

Tablo 5 incelendiğinde “Çok Hızlı ilerliyor” kategorisinde öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri metaforlardan iki “Zaman” ve “Çığ” metaforlarıdır. Özellikle öğretmen adayları zaman ile ilgili olarak “Teknoloji zamana benzer. Çünkü zaman sürekli ilerler, teknoloji de zaman gibi durmaksızın ilerlemektedir.” veya “teknoloji zaman gibidir. Çünkü teknolojide zaman gibi durmadan ilerleyen bir şeydir. Her geçen zaman bize yenilikler sunması gibi teknolojide bize sürekli yenilikler sunar” gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Bu verilerde dikkat çekici noktalardan birisi ise “Üç Nokta” ve “Hayat” metaforlarının diğer Üniversitelere oranla özellikle Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğretim gören her iki anabilim dalındaki öğretmen adayları tarafından tercih edilmiş olmasıdır. Aynı zamanda “Dalga” metaforu Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayları ve Adnan Menderes Üniversitesi Fen bilgisi Eğitimi öğretmen adayları tarafından belirli oranda tercih edilmiştir. Örnek ifade olarak “Teknoloji hırçın denizdeki dalga gibidir. Denizdeki dalga çok hızlı hareket edip insanın kontrolünden çıktığı gibi teknolojide insanın kontrol edemeyeceğikadar hızlı bir değişim ve gelişim gösterir.”

Tablo 6. Metaforların Frekans ve Yüzdeleri “Hayatı Kolaylaştırma” Kategorisi

METAFOR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ				ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ				ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ			
	Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi		Fen Bilgisi Eğitimi		Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Deterjan	12	30	-	-	4	11	3	7,5	11	28	-	-
Güç	10	25	16	40	15	39	1	5	9	23	12	29
Bilgisayar	7	17,5	6	15	1	2,5	7	17,5	7	18	4	9,5

Hava	5	12,5	-	-	-	-	5	12,5	7	18	11	26
Yemek	3	7,5	-	-	8	21	10	28	3	8	-	-
Gözlük	2	2,5	14	35	-	-	2	2,5	1	2,5	9	21,5
Araba	1	5	-	-	3	7,5	8	23	1	2,5	5	12
Merdiven	-	-	4	10	7	18	4	10	-	-	1	2

Tablo 6’da öğretmen adaylarının metaforları hayatı kolaylaştırma kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu metaforlar incelendiğinde “deterjan”, “bilgisayar” ve ilginç olarak nitelenebilecek “Güç” metaforu bulunmaktadır. Diğer metaforlar bireysel olarak tercih edilmektedir. En çok üzerinde durulan metafor örnekleri şunlardır; “Teknoloji deterjan gibidir. Çünkü deterjan tüm zorlu kirleri nasıl temizlerse teknoloji de hayatımızdaki zorlukları kolaylıkla çözmemizi sağlıyor.” ve “Teknoloji güçtür. Çünkü bugün güçlü olan ülkeler veya insanlar hayatlarını kolaylıkla idame ettirebiliyorlar. Aynı şekilde teknolojiye sahipseniz hem güçlüsünüz hem de yaşamınız kolaylaşır.” Ayrıca özellikle Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adayları teknoloji için “Merdiven” metaforunu tercih etmişlerdir. “Teknoloji merdivene benzer. Nasıl merdiven kendimizin yetişemeyeceği şeylere yetişmemizi sağlarsa teknoloji de kendi imkanlarımızla ulaşamayacağımız her şeye ulaşmamızı sağlar.”

5.Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen metafor kategorileri ve bu kategoriler altında yer alan metaforlar genellikle literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki kategoriler incelendiğinde bu çalışmada 6 adet kategori bulunmuştur. Bunlar “gereklilik”, “sürekli değişim”, “gelişim”, “hem yararlı hem de zararlı olma”, “çok Hızlı İlerleme” ve “hayatı kolaylaştırma” kategorileridir. İlgili alan yazınında da kategoriler benzerlikler göstermektedir (Gök ve Erdoğan, 2010; İzmirli ve İzmirli, 2010; Karadeniz, 2012; Kurt ve Özer, 2013; Fidan, 2014; Küçük ve Yalçın, 2014).

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji metaforları üzerinde çalışmalara rastlanırken farklılıklar üzerinde çalışma çok sınırlı sayıdadır. Bu çalışmanın bir diğer amacı da öğretmen adaylarında var olan metaforların Üniversite ve Anabilim Dalları açısından farklılık gösterip göstermediğidir. Bu açıdan çalışmanın verileri incelendiğinde kategoriler açısından hem Üniversite hem de anabilim dalının farklılığının bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kategorilerde üretilen metaforlar açısından çalışmanın verileri incelendiğinde kısmen de olsa bazı farklılıkların olduğu sonucu çıkarılabilir. Örneğin Tablo 1 incelendiğinde diğer bir ilginç veri ise Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğrenim gören her iki anabilim dalındaki öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarından farklı olarak “oksijen” ve “aile” metaforlarına yer verdikleri görülmektedir. Oksijen metaforunda öğretmen adayları “teknoloji oksijene benzerdir. Çünkü o yaşam kaynağıdır. Oksijen olmazsa yaşam olmaz” gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Ayrıca “gelişen” kategorisinde Tablo 3’de görüldüğü gibi fidan metaforunun Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adayları tarafından tercih edildiği söylenebilir. Yine tablo 3’te “Öğretmen” metaforunun ve Tablo 6 incelendiğinde “Merdiven” metaforunun Üç Üniversitedeki Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Adayları tarafından hemen hemen eşit oranda tercih edilmiştir. Özellikle öğretmen metaforunun tercih edilmesi öğretmen adaylarının kendi mesleklerine yönelik özelliklerle açıklama çabaları açısından anlamlıdır. Ancak Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının aksine Fen Bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının bu metaforu veya benzer mesleğe yönelik metaforları tercih etmemesi ilginç bir sonuçtur. Bir başka dikkat çekici sonuç; “Üç Nokta” ve “Hayat” metaforlarının diğer Üniversitelere oranla özellikle Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğretim gören her iki anabilim dalındaki öğretmen adayları tarafından tercih edilmiş olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında bu türden çalışmaların farklı Üniversitelerde ve farklı alanlardaki öğrencilerle yapılması ve aralarında farklılığın olup olmadığının karşılaştırması önerilmektedir.

Çalışmadan elde edilen veriler, incelendiğinde öğretmen adaylarının Üniversite ve Anabilim Dalı farklılığı olmaksızın teknoloji kavramının ürün ve teknik boyutlarına daha çok odaklandıkları sonucu çıkarılabilir. Ancak teknolojinin öğretim ortamı açısından önemi veya öğretim ortamlarına sunduğu

ürünlerine odaklanmadıkları görülmektedir. Ortaya koydukları bütün metaforlarında ve kullandıkları ifadelerinde günlük hayata yönelik ifadelere yer vermişler ancak kendi mesleki alanlarına yönelik spesifik ifadelere yer vermedikleri tespit edilmiştir. Benzer sonuç Küçük ve Yalçın (2014)'ün çalışmalarında da elde edilmiştir. Bu yüzden yapılacak diğer çalışmalarda öğretmen adaylarının mesleki anlamda teknoloji kavramına yönelik kavramsal gelişimini ortaya çıkaracak çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ö. (2011). Metaphors used by elementary science teacher candidates to describe "science" and "elementary science teacher". *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1242-1254.
- Aydın, S.İ. & Pehlivan, A. (2010). The metaphors that Turkish teacher candidates use concerning "teacher" and "student" concepts. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Bullough, R.V. & Stokes, D.K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Erdoğan, T., Gök, B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. In *Proceedings of 8th International Educational Technology Conference* (pp.1071-1077). Eskişehir, Turkey.
- Fidan, M. (2014) Öğretmen Adaylarının Teknoloji Ve Sosyal Ağ Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları *International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2229> Number: 25-I , p. 483-496,
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2).
- İzmirli, O. Ş., İzmirli, S. (2010). Technology Metaphors of Prospective Teachers. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010*, 2560-2564.
- Karadeniz, Ş. (2012). School administrators, ICT coordinators and teachers' metaphorical conceptualizations of technology. *Education*, 2 (5), 101-111.
- Kucuk, M., Yalcin, Y. (2014). Turkish Elementary School Teacher Candidates' Technology Metaphors *Turkish Journal of Teacher Education*, 2014 Volume (issue) 3(1) 53-63
- Kurt, A., Özer, Ö. (2013). Metaphorical Perceptions of Technology: Case of Anadolu University Teacher Training Certificate Program. *Eğitimde Kuram ve Uygulama- Journal of Theory and Practice in Education*, 9(2), 94-112
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G.,ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: Demir, G. Y.). İstanbul: Paradigma.
- Li, Q. (2007). Student and teacher views about technology: a tale of two cities? *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (4), 377-397.
- Nikitina L. & Furuoka, F. (2008). Measuring metaphors: A factor analysis of students' conceptions of language teachers. *Metaphor.de*, 15, 161-180.
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). The comparison of pre-service teachers' metaphors about the teacher-profession before and after the 'introduction to teacher-profession' course. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z., Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26 (1), 3-50.
- Saban, A. (2008). Metaphors about school. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Prospective teachers' mental images about the concept of student. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326
- Yıldırım A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

LİSE ÖĞRENCİLERİ SÖZLÜ TARİH ÇALIŞIYOR: TEKNOLOJİYE YENİK DÜŞMÜŞ BİR MESLEK OLARAK MUTEMETLİK (BİR TÜBİTAK PROJESİ ÖYKÜSÜ)

Yücel KABAPINAR* - Emre GÖFNER**

Çalışan biri için maaş aldığı gün farklı bir gündür. Alın teriyle, emeğiyle kazandığı paraya kavuşur maaş günü. Temel ihtiyaçlarını satın alır, faturalarını öder, kendisinin ya da çocuklarının isteklerini karşılar. Günümüzde ise hesabınıza maaş yatırılır. Maaşınızı kartınızla bankamatikten çekersiniz. Ama ya 20-30 yıl önce çalışanlar maaşını nasıl alıyorlardı? Bu araştırmada bankamatik kartı öncesi dönemde maaşların çalışanlara kim tarafından ve nasıl ödendiğinin sözlü tarih araştırma yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bir diğer deyişle mutemetlik mesleğindeki “değişim ve süreklilik” ortaya konulacaktır. 2005 sonrası Sosyal Bilgiler Öğretim Programları’nın gündeme getirdiği yeni bir yaklaşımdır Sözlü Tarih ve temel amacı da öğrencileri “küçük tarihçiler” olarak tarih yazmaya teşvik etmektir.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’daki bir özel okulun 9. sınıfına devam eden ve bu projeye gönüllü olarak katılan 2 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sözlü tarihe ilişkin süreç içerisinde gerçekleştirdikleri basamaklar ve sürece ilişkin düşünceleri ile süreç sonunda ortaya koydukları ürün tanıtılacaktır. Bu çerçevede öğrenciler 4 çalışan ya da emekli mutemetle mesleklerinin niteliği ve süreç içerisindeki değişimlerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Ayrıca mutemetlerden maaş almış 4 çalışanla da mutemetlik mesleği ve maaş ödenmesindeki değişime ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilen veriler belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

Bunlara ek olarak Şener Şen’in bir mutemeti canlandırdığı “Namuslu” adlı film de o dönemdeki mutemetlik algısını anlama noktasında bir veri kaynağı olarak incelenmiştir. Bundan başka mutemetlik mesleğinin tarihsel süreçteki izlerini yakalama noktasında, tarihçiler ile görüşmeler yapılmış ve önerdikleri akademik yayınlar ikinci elden kaynaklar olarak incelenmiştir. Öğrenciler de daha önce bilmedikleri mutemetlik mesleğini tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kendilerini bir araştırmacı gibi hissettiklerini ve görüşme yapmanın oldukça keyifli olduğunu, buna karşılık araştırmanın yazım sürecinde ise zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sözlü tarih, Değişim ve süreklilik, Mutemetlik

HIGH SCHOOL STUDENTS ARE STUDYING “ORAL HISTORY”: TRUSTEESHIP AS SUCCUMBED AGAINST TECHNOLOGY

For an employee the day which she/he receives the salary is a different day. She/He reaches the money that he earns with great effort and labour. She/He buys his basic needs, pay the bills, supplies his own or his children’ demands. Today the salary is deposited in your bank account. You draw out your salary from the ATM by your bank card. But what about 20–30 years ago? How were the employees receiving their salary? In this research we intend to study in the oral history research methods by whom and how the salaries paid. In other words, “change and continuity” in the profession of trusteeship will be revealed. After 2005, “oral history” is a new approach that Social Studies Curriculum revived and the main goal is to encourage the students to write history as “little historians”.

Two 9th grade students, who volunteered to participate in this project, form the study group of this research who are attending a private school in İstanbul. The product which the students make during the process of oral history, their thoughts about the process will be introduced. In this context, the students conducted semi-structured interviews with four trustees who are still working or retired about the quality of their profession and the changes during time.

*Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İstanbul, ykabapinar@marmara.edu.tr

** emregofner@denizati.net

They also interviewed with four employees who received their salary from the trustees about the profession of trusteeship and the changes about salary payment. The data which is obtained from the interviews, classified under specific categories. Additionally, the movie named "Namuslu" which Şener Şen played a trustee, analyzed as a source of data to understand that time sense for trustee. Furthermore to capture the traces of trustees in history, interviewed with the historians and the academic publications were analyzed as a second-hand sources which they offered.

The result of the research which the students performed presented that in the past the profession of trusteeship done by the extremely reliable people. Students underlined that they do not have any idea about the meaning of the profession of trusteeship before the research that they conducted. As a result of the research, they learnt about it in a great detail. Students also stated that they felt like a researcher in the process and it was very entertaining to make interviews with the trustees. They were emphasized that writing the report, on the other hand, was a difficult process to conduct.

Key words: Oral history, Change and Continuity, Trustee

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sözlü tarih, başlangıçta sadece akademik alanda tarih bilgisini oluşturmanın yollarından biri olarak görülse de (Smith, 1984), son dönemlerde bir öğretim yaklaşımı olarak okullardaki tarih öğretiminde de kullanılmaya başlamıştır. Bu çerçevede dikkati çeken, sözlü tarih konularının tarihsel süreçteki gündelik yaşam ile ilişkili olmasıdır. Bu anlamda geçmişteki yaşam biçimleri, ev içindeki yaşam, çocukların yaşamı, kadınların yaşamı, eğitim, yeme içme, gelenekler ve görenekler, eğlenme biçimleri, bayram kutlamaları, kıtlık, hastalık, doğal afetler, çalışma hayatı gibi konular sözlü tarihin konu kapsamının önde gelenlerindenidir. Bu konulara göz atacak olursak, ders kitaplarının padişahın, kralın tarihi ile savaş egemen yapısı içerisinde yer almayan sıradan insanların yaşam öykülerini konu edindiği anlaşılacaktır. Bu konuların özelliği incelendiğinde, konular zaman içindeki değişim ve sürekliliğinin görülebilmeye olanak verebilecek yapıdadır ve günümüz ve geçmişin karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Benzer şekilde ilköğretim öğrencileri için geçerli olabilecek yakından uzağa ilkesine göre de çocukların yaşam alanlarının içinde yer alan konulardır. Bu konular akademik bağlamda, akademisyenlerin konu alanını oluşturabileceği gibi, okul düzeyindeki tarih öğretimi için de son derece uygundur.

Sözlü tarihin öğrenciler için avantajlı bir başka noktası da, öğrencilerde, tarihsel empatiyi geliştirmesidir. Konularının öğrencinin günlük yaşamı ile iç içe olması nedeniyle, öğrenci, geçmişteki yaşamın bugünden farklılıklarını tanıyabilecek, geçmişteki değerlerin, yaşam biçimlerinin ve insan davranışlarının ardında yatan gerekçeleri anlayabilecektir. Sözlü tarih, süreç olarak öğretmenin, öğrenci gruplarına danışmanlık yapmasını gerektirmektedir. Öğretmen, sözlü tarih çalışmasının tüm basamaklarında öğrenci grupları ile yakın ilişki içerisinde olmalı; öğrencilerin yaptıklarını izleyerek, onların perspektiflerini geliştirecek açılımlarda bulunmalıdırlar. Sözlü tarih sürecini dört basamağa ayırmak olanaklıdır. Aşağıda her bir basamak ve bu basamaklarda yapılması gereken işlemler özetlenmiştir (Kabapınar, 2014).

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Hazırlık aşaması | Konunun belirlenmesi,
Birinci/ikinci el kaynakların incelenmesi
Görüşme yapılacak kişinin/kişilerin belirlenmesi
Görüşme Sorularının Belirlenmesi |
| 2. Uygulama Aşaması | Belirlenen soruların sorulması ve yanıtların kaydedilmesi (teyp, not alma gibi) |
| 3. Rapor Edilme Aşaması | Kaydedilen verilerin çözümlenmesi
Verilerin düzenlenmesi
Birinci/ikinci elden kaynaklarla karşılaştırılması/desteklenmesi
Raporun yazılması |

4. Sınıfta sunum aşaması Hazırlanan çalışmanın öğrencilere sunulması

Tüm bu teorik bilgilerden yola çıkarak konunun mutemetlik olmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin hazırlık aşaması çerçevesinde yaptıkları incelemeden elde edilen bazı veriler aşağıda sunulmuştur.

Çalışan biri için maaş aldığı gün farklı bir gündür. Alın teriyle, emeğiyle kazandığı paraya kavuşur maaş günü. Temel ihtiyaçlarını karşılar, faturalarını öder, kendisinin ya da çocuklarının isteklerini karşılar. Günümüzde hesabınıza maaş yatırılır. Maaşınızı kartınızla bankamatikten çekersiniz. Ama ya çok çok 20-30 yıl önce çalışanlar maaşını nasıl alıyorlardı?

Öncelikle kısaca Osmanlı İmparatorluğu dönemine dönelim ve o dönemdeki mali işlere bir göz atalım. Osmanlılardaki ilk maliye teşkilâtının Murat Hüdavendigâr (I. Murat) zamanında Çandarlı Kara Halil Paşa ile Karamanlı Kara Rüstem Paşa tarafından yapıldığı belirtilmektedir. Fâtih zamanında hazırlanan kanunnâmede ise;

“Ve yılda bir kerre rikâb-i Hümayyunuma defterdarlarım irad ve masrafım okuyalar hil'at-i fahire giysinler. ve Ve hazineme dahil ve hariç olan akça, defterdarlarım emri ile dahil-hariç olsun” ifadeleri (İnalçık, 1968 s.539), Osmanlıların maliye teşkilâtına ne denli önem verdiklerini, bu anlayışa daha ilk zamanlardan sahip çıktıklarını göstermektedir.

Osmanlıdan güncele dönersek ilk olarak “mutemet” sözcüğünün anlamının irdelenmesi önemlidir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü mutemet sözcüğünün karşılığı olarak iki açıklama yapmaktadır. Bunlardan ilki “kendisine inanılıp güvenilen kimse”, ikincisi de “işyerlerinde kimi para işlerine bakan görevli”dir. Aslında araştırma konumuz para işlerine bakan görevli olsa da ilk tanım da ikincisi ile ilişkisiz değildir. Çünkü para işleri sözkonusu olduğu için mutemetlik yapan kişinin de “kendisine inanılıp güvenilen kişi” olması son derece önemlidir. Nitekim ülkemizde yetişkinler için mutemetlik denince akla gelen ilk şeylerden biri de bir sinema filmidir. Bir mutemetin yaşam öyküsünün konu edildiği bu filmin başrolünde Şener Şen oynamaktadır ve filmin adı da “Namuslu”dur. Aslında bu film mutemetlik mesleğinin anlam ve içeriğini kavrama noktasında son derece önemlidir. Dirsekliğini koluna takar Ali Rıza Bey, gömleği mürekkeple ya da parayla kirlenmesin diye; kocaman bir çantası vardır çektiği parayı içine koymak için aynı zamanda tabancası da vardır olası soygun girişimlerine karşın. Paradır işinin temeli ama öte yandan maaşıyla da kıt kanaat geçinmektedir. Bakkalın kasabın önünden geçerken borcunu ödeyememenin ezikliğini yaşar. Yani mesleğinin sözlük anlamında olduğu gibi “dürüst ve ahlaklı” bir kişiliktir.

“Gerçekten de mutemetlerin görev kapsamı, yaşadıkları zorluklar Namuslu adlı filmde sunulduğu gibi miydi?” konusunun sadece sözlü tarih yöntemiyle araştırılması mümkündür. Çünkü ilgili alanyazın araştırıldığında konu ile doğrudan ilişkili basılı bir materyale rastlanmamıştır. Ayrıca geçmişte mesleği mutemetlik olan insanların hala yaşıyor olması, konunun sözlü tarih yöntemiyle çalışılmasını olanaklı kılmaktadır. Mutemetlik mesleğinin araştırılması öğrencilerin mutemetlik mesleğini öğrenirken aynı zamanda sözlü tarih yönteminin uygulama esaslarını öğrenmesini de sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Araştırmada iki boyutludur. İlk boyutunda öğrencilerin mutemetliğe ilişkin sözlü tarih çalışması yapması hedeflenmektedir. Buna göre; bir meslek olarak mutemetliğin görev kapsamı, mutemetlerin yaşadıkları zorluklar, zaman içerisinde meslek kapsamında meydana gelen değişimlerin sözlü tarih yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bir diğer deyişle mutemetlik mesleğindeki “değişim” ve varsa “süreklilik” ortaya konulacaktır.

“1. Mutemetlere ve mutemetlerden hizmet alanlara göre mutemetlik mesleğinin tanımı, önemi ve farklı iş kollarındaki kapsamının niteliği nasıldır?

2. Mutemetlik mesleğinin zaman içindeki değişimine ilişkin mutemetlerin ve mutemetlerden hizmet alanların bakış açıları nasıldır?” sorularına cevap aramak araştırmanın ilk boyutunun amaçlarıdır.

Araştırmanın ikinci boyutunda ise öğrencilerin araştırma süreci akademik olarak incelenmektedir. Öğrencilerin seçilen konu kapsamında gerçekleştirdikleri sözlü tarih proje sürecini değerlendirmek ve sürece ilişkin paydaşların görüşlerini ortaya koymaları istenmektedir.

- “1. Öğrencilerin seçilen konu kapsamında gerçekleştirdikleri sözlü tarih proje sürecinin niteliği nasıldır?
2. Sürece ilişkin öğrencilerin, velilerin ve öğretmenin görüşleri nasıldır?” sorularına cevap aramak araştırmanın ikinci boyutunun amaçlarıdır.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırma olup araştırmanın ilk boyutu tarihçilerin kullandığı yöntemlerden biri olan sözlü tarih desenine göre şekillenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 4 mutemet oluşturmaktadır. Bundan başka 4 kişi de “mutemetlerden hizmet alan kişi” olarak araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *yarı yapılandırılmış görüşme formu* kullanılmıştır. Bu çerçevede mesleklerinin anlamını, kapsamını ve mesleklerindeki değişimi irdeleme noktasında mutemetlerle görüşme yapılmıştır. Bundan başka mutemetlerden hizmet alan devlet memuru ve özel sektör çalışanı ile de aldıkları hizmeti, mutemetlik algılarını ve bu meslekteki zaman içindeki değişimi anlama noktasında görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler katılımcılardan alınan izin doğrultusunda kameraya kaydedilmiştir. Ardından kamera kayıtları transkript edilerek yazılı hale getirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Görüşmecilerin ifade ettikleri bakış açıları oluşturulan kategoriler çerçevesinde sınıflandırılarak tasnif edilmiştir. Nitekim verilerin yorumlanması sürecinde görüşmelerden kesitler verilerek çalışma grubunda yer alan kişilerin görüşleri ortaya konulacaktır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan adı, soyadı, yaşı ve mesleki kıdemi ile ilgili kişisel bilgilerini ve fotoğraflarını araştırma sürecinde kullanıma ilişkin izinleri alınmıştır.

Araştırmanın ikinci boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması alanın içindeki kişilerin doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistemli veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma grubunu 9. sınıfa devam eden 1 kız ve 1 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sözlü tarih ödevi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve veli anketi kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

İşlem Yolu (Öğretim Süreci)

Araştırmanın ilk bölümü için, öncelikle mutemet kavramının sözlük anlamını Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı sözlükten incelendi. Ardından mutemetlik mesleğinin mesleki kapsam, hak ve sorumluluklarını düzenleyen yasa ve yönetmelikleri bulup değerlendirdik. Bunlar; 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile “Muhasebe Yetkilisi Mutemetlerinin Görevlendirilmeleri, Yetkileri, Denetimi ve Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”tir. Bundan sonraki süreçte içeriği mutemetlikle özdeşleşmiş olan Türk sinemasının seçkin yapıtlarından başrolünü Şener Şen'in oynadığı “Namuslu” filmi izleyerek mutemetlik mesleğinin anlam, kapsam ve önemi kavrandı. Ardından Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden tarih öğretimi uzmanı Prof. Dr. Yücel Kabapınar ile görüşerek sözlü tarih araştırma yönteminin niteliği ile ilgili bilgiler edinildi. Bunun yanı sıra Marmara Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Murat Uluskan ile de çalışanlara maaş ödeme noktasında Osmanlı Devleti' nin son dönem gelenekleri hakkında bilgi ve kaynaklar edinildi. Yine Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi muhasebe şeflerinden Hatice İncegil ile iletişim kurularak fakültenin arşivinde yer alan 1980 ve 1990'lı yıllara ait mutemetlik belgeleri incelendi ve araştırmada kullanılmak üzere izin dahilinde bazı örnekleri alındı.

Tüm bunlara ek olarak mutemetlik mesleğinde kullanılan araç-gereçlerin tarihsel süreç içerisindeki gelişimini irdeleme noktasında İş Bankası Müzesi ziyaret edildi ve fotoğraflar çekildi. Süreçteki veriler, sözlü tarih sürecindeki yarı yapılandırılmış görüşme sorularının oluşturulmasında ve araştırma raporunun hazırlanmasında kullanıldı.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise araştırmacılar öğrencilerin araştırma sürecini gözlemlemiş aynı zamanda öğrencilerin velilerinden anket aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Yapılan bu çalışmalar raporlaştırılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Mutemetlik mesleğinin zaman içindeki değişimine ilişkin mutemetlerin ve mutemetlerden hizmet alanların bakış açıları nasıldır?

Maaş ödeme noktasında geçmiş ile bugünü karşılaştırmaları istendiğinde mutemetlerden ilginç açıklamalar gelmektedir. Mutemetlerin dördü de geçmişte mutemetliği oldukça zor olduğunu ifade etmekte, gelişen teknoloji nedeniyle bugün maaş ödeme sisteminin oldukça kolaylaştığının altını çizmektedirler. Mutemetlerden ikisinin ifadeleri ise aşağıdaki gibidir.

EK (mutemet): *Günümüzde biraz daha rahatladı daha da rahatlayacak. Nedenini ise teknolojinin gelişimi olarak görebiliriz. Eskiden personele maaşını hesaplayabilmek için çarşaf bordro hazırlanması lazımdı. Kalamozalar şeklinde tutulurdu ondan sonra eksik gün fazla gün eksik mesai fazla mesai tek tek ayrıştırılırdı. Şimdi ise bilgisayar personelin girdisini çıktısını takip ediyor. Hemen bir dakikadan kısa bir sürede size gösterip maaşları tarafınıza bildiriyor.*

AOT (mutemet): *Günümüzde mutemetlik kalmadı. Elle yapılan bir işti mutemetlik. Şimdi kendin yapmıyorsun. Bilgisayara yazıyorsun karşına ne kadar maaş alacağın çıkıyor. Zihin kullanmıyorsun.*

Yukarıdaki ifadelerle göre günümüzde maaş ödemesi yapmak geçmişe göre çok ama çok daha kolaydır. Maaş ödeme sistemi ve mutemetlik, bilgisayar ve teknoloji karşısında eski anlamını yitirmiştir. Eskiden kullanılan çarşaf bordro, kalamozalar artık günümüzde kullanılmamaktadır. Nitekim aylık bordrolar da daktilolarda yazılmaktadır. Mutemetler, aylık bordroların yapıldığı ve kalamoza adı verilen kâğıtlara “maaş aylık tutarı, emekli keseneği, çocuk zammı, yakacak zammı, aile yardımı, meslek tazminatı” gibi pek çok veriyi yazarlar ve en son da “net ödenecek maaş” çıkarırlardı. Bu kalamoza olarak adlandırılan maaş bordrolarından birine aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacıların görüşlerine göre öğrencilerin sözlü tarih yöntemini kullanmayı öğrendikleri ve araştırma becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin velileriyle yapılan anket sonuçlarına göre, öğrencilerde olumlu davranış değişimleri gözlemlendiği, öğrencilerin sürecin içinde olmaktan mutluluk duyduğu, konu ile ilgili kazanımlarını velileriyle paylaştıkları bulgulanmıştır.

4. TARTIŞMA

Bilgisayarlar çıkınca kalamoza kâğıtları kaybolmuş yavaş yavaş. Kurumlar bankalarla anlaşmalar yapıp banka kartlarını personeline dağıtınca bambaşka bir maaş sistemi gündeme gelmiş. İnternetin yaygınlaşması bu sistemi daha da geliştirmiş. Kişiler, elektrik, su faturalarını internette ödeme ve internette alışveriş de etmeye başlayınca mutemetlik mesleği daha da bir unutulmuş. Eskinin para transferi yapan mutemetin yerini, elektronik ortamda yatan ve harcanan bir para almış. Eskiden mutemetler soyulmaya çalışılır, yaralanır ve hatta ölürlermiş. Ama artık internet ortamında hackerlar, insanların hesaplarını boşaltıyor. Ya da insanlar telefonla kandırılıyor, terör örgütüne yardım ediyorsun falan diye kandırılarak. Devir çok değişmiş artık. Bu devir değişikliğini anlatan ifadelerden birini de görüşmeye katılanlardan biri ifade etti: “Şimdi (mutemet yapmak için) bu kadar güvenilecek insan bulmak da çok zor artık her yer o kadar kalabalık ki. Herkesin içinden birini seçip mutemetlik gibi bir görev vermek bence sancılı bir şey artık”. Tüm mesele de bu gibi.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Belli bir yaşın üzerindeki dedelerimiz, büyükannelerimiz ve hatta anne ve babalarımız günümüzde nostaljik bir edayla, “eski bir başkaydı azizim” derler. Eski bayramları ve bayram kutlamalarını, eski komşulukları özlerler. Yine özlemleri arasında eskinin meslekleri de var. Bunlar arasında arzuhalcilik, çinicilik, hattatlık, kalaycılık, nalbantlık, ayakkabı ve terlik imalathaneleri var. Eskiden mahalle terzisine takım elbise diktirilirken şimdilerde konfeksiyon elbise deniliyormuş adına.

İşte bunlar gibi kaybolmaya yüz tutmuş mesleklerden biridir mutemetlik. Elde hazırlanan kalamoza kağıtları, facit hesap makineleri, kola takılan dirseklik, maaşı bankadan çekip getirirken yaşanan güvenlik sorunları bu görüşmelerin öğrenmemize katkı sağladığı kavramlardan bazılarıdır.

Bulgular incelendiğinde mutemetlik için yeterince güvenilecek insan kaldı mı, kalmadı mı şüphesi ön plana çıkmaktadır. Anlaşılan o ki, inceleme konumuz olan mutemetlik de pek çok meslek gibi 'nostalji depolama alanındaki' yerini almış. Yeni nesillere düşen görev de bunların unutulmamasını sağlamaktır.

Bu arada Sosyal Bilgiler ya da Tarih derslerinde eğitim öğretim demek padişahların, sadrazamların isimlerini, tahta çıkış tarihlerini, savaşları ve antlaşmaların maddelerini ezbere bilmek midir? Bunlarla birlikte, sözlü tarih çalışmaları aracılığıyla araştırma ve iletişim becerilerinin gelişmesi midir? Kaynaklara ulaşmak, işlemek, yorumlamak, analiz etmek ve verileri bütünleştirmek midir? Eğitimin nihai amacı, "becerileri" işe koşarak "ürün" oluşturmaktır. Oluşturulan ürün üzerinden ortaya çıkacak duygu ve düşünce olan "özgüvendir" aslında eğitimin nihai amacı. Özgüven de "birey" olmaya, "adam" olmaya giden temel yapı taşlarıdır. Kısaca bilgiyi işleyerek "yapma ve başarma" duygusudur eğitimin son durağı.

KAYNAKÇA

I. Sözlü Tarih kaynakları *Mutemetler*

Ali Osman TERMELİ, Emekli mutemet, (61)
Enver Kaya, mutemet, Muhasebeci, (41)
İzzet Safa, Emekli mutemet, (59)
Hamza Güneli, Emekli mutemet, muhasebeci, (64)

Mutemetten hizmet alanlar

Yücel DEMİRHAN, Emekli sınıf öğretmeni, (59)
Nedret BOZ, emekli Sınıf öğretmeni, (58)
Ramazan KAŞMER, Emekli din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, (62)
Yücel KABAPINAR, Akademisyen, (50)

II. Basılı kaynaklar

İnalçık, H. (1968) "Yükseliş Devrinde Osmanlı Ekonomisine Umumi Bakış", *Türk Kültürü*, VI/68
Kabapınar, Y. (2014) *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*, PegemA, Ankara
Smith, L. (1984) *Oral History*, New York: First Ballantine Books
Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE GÖRSEL OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

Yücel KABAPINAR* - Başak İNCE**

Fotoğraflar, karikatürler, afişler, filmler, resimler gibi pek çok görsel unsur sosyal bilimlerde/bilgilerde veri kaynağı olarak kullanılabilir. Görsel okuma, görsellere eleştirel bakabilme, görsel unsurları analiz edebilme ve değerlendirebilme becerisiyle ilgilidir. Görsel unsurlarla her yerde karşılaştığımız bir dünyada yaşadığımız gerçeğinden hareketle, görsel okuma becerisini öğrencilerimizde geliştirmenin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Görsellere eleştirel bakan öğrenci; görsellerle ilgili farklı ve çoklu bakış açıları geliştirerek “olaylara dengeli bakabilir” duruma gelebilir. Bu çalışmada, görsellere eleştirel bakabilme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın amacı, farklı sınıf seviyelerindeki özel yetenekli öğrencilerin görsellere bakmaya ilişkin beceriler açısından uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumlarını belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi’ne (BİLSEM) devam eden; aynı zamanda özel okulda öğrenci olan farklı sınıf seviyelerindeki (3., 4. ve 5. sınıf) 21 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamalar İstanbul BİLSEM’de gerçekleştirilmiştir. Görseller aracılığıyla 9 ders saati boyunca etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrenci etkinlik formları, ön test-son test ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Analizlerde öğrencilerin görsellere eleştirel bakabilme becerileri açısından olası farklılaşmalar belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, görsel okuma, çoklu bakış açısı, empati

AN IMPLEMENTATION FOR DEVELOPING VISUAL READING SKILLS IN GIFTED STUDENTS

Visuals such as photographs, caricatures, posters, movies and pictures can be benefitted as a means of data gathering tools in Social Sciences/Studies. Visual reading involves making critics, analysis and evaluation of visual aids. It is crucial to reading visual as we are surrounded by visual in our everyday life. Critical analysis of visuals might help students to develop different and multiple viewpoints about the issue handled in the visual. This might render a more balanced way towards social or socio-cultural events. Thus, the present study aims to develop visual skills of students. In the study a teaching intervention was designed so as to develop visual reading skills in gifted students. The effectiveness of the theoretically designed intervention was investigated via prior and post questions. The present study was planned in the line of qualitative paradigm where action research was the main research design. Twenty one students who are 3., 4. and 5th graders of different private schools and also attending Istanbul Science and Art Center (BİLSEM) participated in this study. The teaching intervention was conducted in BİLSEM. Students were asked to respond open ended questions prior to and at the completion of intervention. Teaching involved visual reading activities and follow up questions and lasted 9 teaching hours. Instructional activity sheets, pre and post questions and researcher field notes were instruments of the study. In analyzing the data content analyses was benefitted with a special focus on changes in students’ visual reading skills. Content analysis is still in progress.

Key words: Social studies, visual reading, multiple viewpoints, empathy

*Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, ykabapinar@marmara.edu.tr

** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı, incebasak@hotmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız dünya, bizi her an görsel unsurlarla karşılaşmak durumunda bırakmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, içinde yaşadığımız dünyanın sosyal unsurlarını aktarmakla ilgili bir ders olduğundan ders içeriğine görsel unsurları dâhil etmeyi gerektirmektedir. Görsel okuma diye ifade edebileceğimiz becerinin geliştirilmesi, öğrencilerin yazılı metinlerle sınırlı kalmak yerine, görseller aracılığıyla yeni bilgi ve düşüncelere ulaşmalarını sağlamaktadır (Güneş, 2013). Görsel okuma kavramı Sağlamgöncü (2016) tarafından görsel okuryazarlık içerisinde yer alan görseli okuma, görselin verdiği mesajı anlama, görseli yorumlayabilme becerisi olarak ifade edilmiştir. Yapılan tanımlamada görsel okuma kavramının görsel okuryazarlık kavramı içerisinde yer aldığı belirtilmiştir. Görsel okuryazarlık kavramı üzerine bilimsel tartışmalar 1969 yılında yapılan ‘Görsel Okuryazarlık Konferansı’ ile başlamıştır (Tanrıverdi ve Apak, 2013). Devamında ise pek çok tanımlamaya rastlanmıştır. Tanımlamalardaki çeşitlilik uzlaşmayı sağlayabilmek adına Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (IVLA) tarafından görsel okuryazarlık betimlemelerini oluşturmayı gerekli kılmıştır. IVLA’nın uzun tartışmalar sonucunda uzlaştıkları görsel okuryazarlık betimlemelerini şöyle özetlemektedir (Pettersson, 1993 s.135; akt. Kaptan & Aslan, 2012 s.98):

- “Bir insanın görme yeteneğini görme ve diğer duyu organları ile bütünleştirerek geliştirmesi,
- Görsel imgelerle iletişimi yorumlama yeteneğinin öğrenilmesi ve görsel imgeler kullanarak mesajlar oluşturulması,
- Sözlü dili görsel imgeye dönüştürme ve tam tersini yapabilme yeteneği,
- Görsel ortamdaki bilgiyi değerlendirmek için araştırma yapabilme yeteneği”

Görsel okuma kavramının görsel okuryazarlık kavramı içindeki yerini özetleyecek olursak; görsel okumada görselleri okumaya ilişkin beceriler üzerinde durulurken görsel okuryazarlık kavramında görselleri okuma ve görseller oluşturmaya ilişkin beceriler üzerinde durulduğu söylenebilir. MEB tarafından oluşturulan 2005 yılı müfredatında görsel okuryazarlık kavramına benzer anlam ifade edecek şekilde görsel okuma ve görsel yazma kavramlarına rastlanmaktadır. Görsel Okuma 2005 yılı Öğretim Programlarında bir öğrenme alanı olarak belirlenmiştir. MEB (2009) tarafından görsel okuma öğrenme alanının şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsadığı belirtilmiştir. Dünyada uzun süredir tartışılmakta olan görsel okuma ve görsel okuryazarlık kavramı müfredatımızda benzer isimlendirme ile geç de olsa yerini almıştır. Ancak müfredatta yerini alması yeterli değildir. Konuya ilişkin, derslerde kullanılabilecek etkinlikleri genişletmek, bu öğrenme alanında öğrencilerin beceri geliştirmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Görsel okuma, görsellere ilişkin okuma, anlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi yanında görseller aracılığıyla bir konuya ilişkin öğretimin yapılmasını da mümkün kılmaktadır. Görselleri derslerde öğretim aracı olarak kullanmanın gereklilik olduğu düşünülmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Görsel unsurları dersin içine katmakla; öğrencilerin görselleri anlamaları, yorumlamaları ve görsel unsurlar üretebilir duruma gelmeleri hedeflenmektedir. Görseller; farklı bakış açısı, çoklu bakış açısı, empati becerilerinin geliştirilmesinde ve olaylara dengeli bakmanın sağlanmasında kullanılabilir. Çalışmanın amacı, farklı sınıf seviyelerindeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okumaya ilişkin beceriler açısından ön testteki durumlarını ve verilen eğitim sonucunda son testteki durumlarını belirlemektir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Görsel okuma öğrenme alanı olarak müfredatta yerini almasına rağmen, öğretmenlerin uygulama konusunda örnek çeşitliliğine sahip olmadıkları düşünülmektedir. Yapılan çalışma ile görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama sürecine ait bir örnekle literatüre katkı sağlandığı düşünülmektedir.

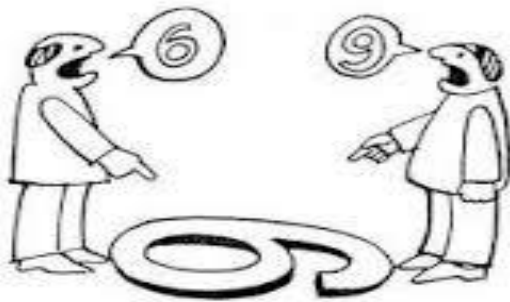
2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Eylem araştırması alanın içindeki kişilerin doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistemli veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma özel yetenekli öğrenciler hakkında tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel yetenekli tanısı alıp İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden; aynı zamanda özel okul öğrencisi olan farklı sınıf seviyelerindeki (3., 4. ve 5. sınıf) 21 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının BİLSEM'de dersine girdiği öğrenciler olması, farklı sınıf seviyelerini temsil edebilir nitelikte olması, sosyoekonomik benzerlik açısından öğrencilerin özel okullara devam ediyor olması kriter olarak belirlenmiştir. Etkinlikler, araştırmacının dersine girdiği tüm öğrencilere uygulanmış olup belirtilen kriterlere uyan 21 öğrenci çalışma tamamlandıktan sonra kura yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulmuş ön test ve son test, etkinlik formları, araştırmacı günlüğü ve etkinliklerin ses kayıtları kullanılmıştır. Ön test ve son test öğrencilerde ilgili beceriler adına uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumu görmek amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Konular için geliştirilen etkinlik formları ile öğrencilerin uygulama sürecindeki gelişimleri gözlemlenmiştir. Araştırmacının uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası tüm süreç için tuttuğu günlük, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü iki bölüme ayırmış; bir bölümüne sürece ilişkin gözlemlerini, diğer bölüme ise duygu ve düşüncelerini yazmıştır. Yapılan etkinlikler uygulamalar süresince ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde tüm veri toplama araçları işe koşulmuştur. Elde edilen veriler tablolastırılarak sunulmuştur. Aynı zamanda okuyucuları sürece dâhil etmek adına, uygulamalara ilişkin fotoğraflara ve öğrencilerin yazılı ifadelerine yer verilmiştir.

İşlem Yolu (Öğretim Süreci)

Çalışmalar İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'nde gerçekleştirilmek üzere tasarlanmıştır. Öğrencilerde görsel okuma kapsamı içerisinde farklı bakış açısı, çoklu bakış açısı, olaylara dengeli bakmak ve empati becerileri geliştirilmesi hedeflendiğinden, uygulama öncesi ilgili becerileri kazandırmayı hedefleyen 6 etkinlik tasarlanmıştır. Etkinliklerden bir tanesi 2 ders saati (40+40 dk.) ve diğerleri birer ders saati olmak üzere toplam 7 ders saatinde işlenebilecek şekilde tasarlanmıştır. Aşağıda etkinliklerde kullanılan görsellerden örnekler verilmiştir:



Ön test ve son test ilgili becerilerle ilgili sorulardan oluşmuş ve her birini 1 ders saatinde tamamlanması tasarlanmıştır. Araştırmacı, her öğrenci grubu ile haftada iki ders saati zaman geçirmektedir. Bunun için etkinlikler haftada iki ders saati olacak şekilde ve 5 haftalık bir süreci kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Uygulamaların yapıldığı sınıf ortamı U düzeni şeklinde bir masaya, bir öğretmen masasına, bir akıllı tahtaya, bir bilgisayara, bir yazıcıya ve öğrenci etkinlikleri esnasında gerekli malzemeleri içeren bir dolaba sahiptir. Ortamda aynı anda en az 4, en fazla 11 öğrenci olabilmektedir. Bu durumu belirleyen unsur gruplardaki öğrencilerin kuruma gelebilme günleri ve saatleri açısından müsait olma durumudur. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrenciler belirlenen

kriterleri karşılayanlar arasından kura ile belirlendiğinden, çalışma grubundaki öğrenciler farklı gruplardan öğrenciler olabilmektedir. Uygulamalar başladıktan sonra etkinliklerin hedeflenen sürelerde tamamlanabildiği görülmüştür. Uygulama süreci, planlamalara uygun olarak sorunsuz şekilde tamamlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Farklı Bakış Açısı Geliştirme Becerilerine İlişkin Bulgular

Beceri Düzeyleri	Nitelikli			Orta			Geliştirilmeli		
	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Etkinlik Öncesi	2	4	6	2	3	1	3	-	-
Etkinlik Sonrası	5	6	7	2	1	-	-	-	-

Öğrencilerde farklı bakış açısı geliştirme becerilerine ilişkin tablo incelendiğinde etkinlik sonrasında, etkinlik öncesine göre tüm sınıf seviyelerinde gelişme gözlemlendiği görülmektedir. Etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası bulgular incelendiğinde nitelikli olarak değerlendirilen ürün sayısı 3. sınıf öğrencilerinde 2'den 5'e; 4. sınıf öğrencilerinde 4'ten 6'ya; 5. sınıf öğrencilerinde ise 6'dan 7'ye çıkmıştır. Orta düzeyde öğrenci sayısı 2. sınıf öğrencilerinde sabit kalırken; 4. sınıf öğrencilerinde 3'ten 1'e düşmüştür. 5 sınıf öğrencilerinde etkinlik sonrasında orta olarak nitelenen düzeyde öğrenci kalmadığı bulgulanmıştır. Geliştirilmeli düzeyinde ürüne etkinlik öncesinde sadece 3. sınıf öğrencilerinde rastlanırken etkinlik sonrasında bu düzeyinde değerlendirilen öğrenci kalmadığı görülmektedir.

Bulgular farklı bakış açısını çağrıştıran görseller çizebilme, çoklu bakış açısı kavramı hakkındaki farkındalık, olaylara dengeli bakma kavramı hakkındaki farkındalık, görsellerdeki yanlış bakış açısını fark edebilme, görsellerle görseli hazırlayanların bakış açıları arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, empati kavramı hakkındaki farkındalık boyutlarıyla da analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde ortak nokta etkinlik öncesine göre etkinlik sonrasında tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerde gelişme gözlemlenmesidir. Tüm bulgular, nitelikli düzeyinde değerlendirilen ürünlerin arttığı, geliştirilmeli düzeyinde nitelendirilen ürünlerin azaldığı yönündedir. Bu durumda yapılan çalışmaların incelenen tüm boyutlarda öğrencilerin becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA

Görsel okuma kavramı ülkemizde 2005 müfredatında öğrenme alanı olarak yerini almıştır. Dünyada konunun 1969 yılında bilimsel anlamda tartışıldığı düşünülürse ülkemizin, eğitim programında konuya yer vermek açısından geç bile kaldığı söylenebilir. Öte yandan programda yer vermek konunun etkinliklerle zenginleştirildiği anlamı taşımamaktadır. Yapılan çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerde görsel okuma becerilerine ilişkin etkinliklerin, öğrencilerin görsel okuma becerilerini uygulamalarda belirlenen tüm alanlarda geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani görsel okuma etkinliklerini derslerde kullanmak önerilmektedir. Benzer şekilde Sağlamgöncü (2016) 'Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarına Görsel Okumayı Ekleme: Örnek Bir Uygulama 2016' adlı yüksek lisans tezinde görsel okumaya ilişkin uygulamaların derslerde kullanılmasını önermektedir. Görsellerin hayatımızın her alanında var olduğu düşünüldüğünde görsel okumaya ilişkin becerilerin derslerde geliştirilmesinin öğrencilerin hayata ilişkin becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünmek mümkün olabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Yapılan etkinliklere ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşmak mümkündür:

- Öğrenciler, uygulama sonrasında, uygulama öncesine göre tüm sınıf seviyelerinde gelişme göstermişlerdir.
- Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin ön bilgilerinin farklılaşmaktadır.

- Sınıf seviyeleri arttıkça öğrenciler görselleri daha derinlemesine yorumlayabilmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Görsellere bakmaya ilişkin beceriler sonradan kazanıldığından, özel yetenekli de olsalar öğrencilerin bu konuda eğitim almaya ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin bu konudaki eğitim ihtiyaçları giderilmelidir.
- Görseller aracılığıyla öğrencilere farklı konularda beceriler kazandırmak ya da becerilerini geliştirmek mümkündür. Görsellere derslerde öğretim aracı olarak yer verilebilir.
- Farklı yaş düzeyindeki öğrencilerin görseli yorumlamasında derinlik farkları olabilmektedir. Bu sebeple aynı görsel farklı yaş düzeyindeki öğrenciler için eğitim aracı olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-17.
- Kaptan, A., Y. ve Aslan, H. (2012). *Görsel Okuryazarlık Ve Eleştirel Pedagoji: Sanatın Toplumsal Ve Pedagojik Temellerine Geleceği Bir Bakış*. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı13, 2012, Sayfa 85-100
- Komisyon. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Sağlamgöncü, A. (2016). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarına Görsel Okumayı Ekleme*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tanrıverdi, B. & Apak, Ö. (2013). *Görsel Okuryazarlık Üzerine Bir İçerik Analizi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26 (1), s.267-293.

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARATICI DÜŞÜNME ETKİNLİKLERİNİN KULLANIMI: AYDIN ÖRNEĞİ

Eyüp Ahmet ÇELİK* - Sultan BAYSAN**

Özet

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımının, öğrencilerin derse yönelik başarı düzeyleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında, 13 haftalık bir sürede, Aydın ili Efeler ilçesinde bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Aydın ilinde bulunan ortaokullardaki 7. sınıf öğrencileri, örneklemini ise Aydın ili Efeler ilçesi 75. Yıl Vali Muharrem Göktaoğlu Ortaokulunda öğrenim gören sabahçı tüm 7. sınıflar oluşturmaktadır. Araştırmada 7-A sınıfı I. kontrol grubu, 7-C sınıfı II. kontrol grubu, 7-B sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma toplam 74 öğrenci üzerinde uygulanmış olup 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2 ve 3. ünitelerini oluşturan “Ülkemizde Nüfus” ve “Türk Tarihinde Yolculuk” üniteleriyle sınırlıdır. Araştırmada belirtilen süre boyunca yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirdiği düşünülen etkinlik, yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ders başarısını ölçmek amacıyla kontrol ve deney gruplarına *öntest*, uygulama sonrasında ise *sontest* uygulanmıştır. Ayrıca kalıcılığı tespit edebilmek için *sontest*ten 3 hafta sonra *geciktirilmiş sontest* uygulaması yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumu ölçmek amacıyla ayrıca *Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği* kullanılarak kontrol ve deney gruplarına *öntest-sontest* uygulamaları yapılmıştır. Araştırma sonunda veriler Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Bulgular deney grubu öğrencilerinin, ders başarılarında anlamlı bir artış yaşandığını göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinde Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma anlamında olumlu bir değişim olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Yaratıcı Düşünme Etkinlikleri, Yaratıcılık, 7. sınıf.

Use of Creative Thinking Activities in the Social Studies Courses of the 7th Grade: A Case Study from Aydın

Abstract

In this study, the effect of creative thinking activities on students' attitudes towards Social Studies and their success levels were analysed. The research was run during 13 weeks in a secondary school in 2014-2015 educational year. The population of the study consisted of the 7th grade students in Aydın, Efeler province. The sample was the early riser group. 7/A and C classes were considered to be 1st and 2nd control groups and 7/B as an experimental group. The study was applied on 74 students in total and limited to the 2nd and 3rd units, “Ülkemizde Nüfus” (the Population of Our Country) and “Türk Tarihinde Yolculuk” (Voyages in Turkish History) respectively of the 7th grade programme. Some of the creative thinking development methods were used during the mentioned period of time. A *pre* and a *post-test* were applied in order to assess the success levels of students. In addition, 3 weeks later a *delayed post-test* was also applied in order to identify the persistence of students' knowledge. For the assignment of students' attitudes towards Social Studies lesson, *pre* and *post-test* applications were also practised by using *Social Studies Lesson Attitude Scale*. The data were analysed by Wilcoxon tests. The findings from the experimental group showed a significant increase in the success level towards Social Studies lesson when supported by creative thinking activities. Students' positive attitudes toward the lesson were also developed substantially. It was also noted that students produced more original ideas in the recent weeks of the research process than the first weeks. This observation supports the idea that creative thinking skills can be developed over time if the proposed method of this study is used in a significant extent.

Keywords: Social Studies, Creative Thinking Activities, Creativity, 7th grade.

* MEB Uzman Öğretmen, eyupahmetcelik@msn.com

** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, Aydın, sbaysan@adu.edu.tr

1.GİRİŞ

Yaratıcı düşünebilme becerisi hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de ulaşılmak istenen hedeflerden biridir. Yaratıcılığın ne olduğu ya da hangi düşüncelerin yaratıcı kabul edilebileceği ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun (TDK) Türkçe Sözlüğü'nde (1988) yaratmak sözcüğü "zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak, daha önce olmayan bir şeyi yapmak, üretmek, gerçekleştirmek veya ortaya koymak" anlamına gelmektedir. Yaratıcılık sözcüğü ise herkeste var olduğu kabul edilen, yeni ve özgün bir şeyi tasarlama, bulma ve gerçekleştirme yeteneğidir. Buzan yaratıcılığı yeni fikirler geliştirme, sorunları orijinal yollarla çözüme ulaştırma ve hayal gücü, davranışlar ve verimlilik açısından başkalarından üstün olma yeteneği olarak tanımlamaktadır (akt: Vural, 2008: 28). Doğan'a göre (2011: 169) yaratıcılık, herkesin aynı şekilde gördüğü bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı, önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp, bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerle ilişkilendirme becerisidir. Slyvan'a göre (1997; akt: Üstündağ, 2011: 2) yaratıcılık kimsenin göremediğini görme, duymadığını duyma, düşünemediğini düşünme ve cesaret edemediğini yapma olarak tanımlanır.

Rıza ise (2000: 22) yaratıcılığı şu şekilde tanımlar: "*Var olan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koymaktır. Belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koymaktır. Bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme, insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıtı bulmaktır*".

Rawlinson (1995: 20) yaratıcı düşünmeyi, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı düşünce bazen çok kısa bazen ise yıllar süren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Wallas'a (1926) göre bu sürecin aşamaları dört evreden oluşmaktadır (akt. Akçam, 2007: 5). Bunlar hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama evreleridir. Hazırlık evresinde sorun ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Gerekli veriler toplanır ve bunlar arasındaki ilişkiler incelenir. Böylece problem tanımlanarak, çözüm yolları ortaya konmaya çalışılır. Kuluçka evresinde kişi başka işlerle uğraşmaya başlar, ancak bir taraftan da bilinçsiz olarak beyninin içinde problemi çözmek için uğraşır. Bu uğraşı günler sürebileceği gibi yıllarca da sürebilir. Aydınlanma evresinde bir anda gelişir ve beyin problemin çözümünü o anda bulur. Doğrulama evresinde ise bulunan çözüm uygulanabilirlik, geçerlilik ve çalışabilirlik yönünden kontrol edilir.

Gow'a (2000) göre ise yaratıcılıkta dört düzey vardır (akt: Üstündağ, 2011: 11). Öncelikle birey dolambaçlı düşünceler arasından inandıklarına karar verir. İkinci düzeyde yaratıcı teknikler, çözümlenmeler, araştırmalar gibi zihinsel hazırlıklar ve bu düşüncelerden sonuçlar çıkarma söz konusudur. Üçüncü düzey bir gecenin ortasında bilinçsizce ve birdenbire gelişen özgür düşünceleri ve teknikleri içerir. Aydınlanma denilen dördüncü aşama ise ne düşünüldüğünü bilmeden, en güç deneyimleri anlar duruma gelmeyi anlatır.

Rowe'a göre (2007: 75) yaratıcı olmak için bilgi, beceri ve yetenek yeterli değildir. Yaratıcılık pek çok açıdan yaşayan bir organizma gibidir. Tam kapasiteye ulaşabilmesi için beslenmesi ve desteklenmesi gerekir. Bentley (2004: 76) yaratıcılık sürecinin bütün süreçlerde olduğu gibi takip edilebilir ve uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yaratıcılık sürecini beş aşamadan oluşturmaktadır. Bunlar ihtiyacın belirlenmesi, eldeki bilgilerin gözden geçirilmesi, bilginin sindirilmesi, parılının sezilmesi ve ortaya çıkanların işe yarar hale getirilmesidir. Bu verilerin ışığında yaratıcılığın geliştirilebilir bir süreç olduğu söylenebilir.

Lyman (1989; akt. Saban, 2005: 120) yaratıcı kişinin özelliklerini aşağıdaki belirtir. Bu bireyler, cesur ve kendine güvenen, yüksek enerjili, idealist ve istekli, meraklı, şakacı ve neşeli, maceracı, bağımsız ve yalnız kalmayı seven kişilerdir. Dolayısıyla yaratıcılığı geliştirmek doğal olarak bu özelliklere sahip az sayıdaki bireylere yeni bireyler eklemek anlamına gelecektir. Yaratıcılık nasıl bir süreç izlerse izlesin sonuç itibarıyla geliştirilebilen bir yetenektir ve bunun için çeşitli yöntem ve teknikler uygulanabilir. Sternberg ve Williams'a göre de (1996, akt: Saban, 123) öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede belli öğretim teknikleri söz konusudur. Tablo 1'de bu teknikler sunulmuştur.

Tablo 1. Yaratıcılığı geliştirme teknikleri

Ön-Gerekler	1. Yaratıcı rol model olmak 2. Kendine güven inşa etmek
Temel Teknikler	3. Varsayımları sorgulamak 4. Problemleri yeniden tanımlamak 5. Fikir üretimini cesaretlendirmek 6. Disiplinler arası bir yaklaşım izlemek
Öğretim Tipleri	7. Yaratıcı fikir için yeterli zaman tanımak 8. Yaratıcılığı değerlendirmek 9. Yaratıcı fikirleri ve ürünleri takdir etmek
Engellerden Sakınmak	10. Mantıklı riskleri cesaretlendirmek 11. Belirsizliğe karşı toleranslı olmak 12. Hatalara izin vermek 13. Engelleri tanımlamak ve aşmak
Karmaşık Tekniklerin İşe Koşulması	14. Kendinden sorumlu olmayı öğretmek 15. Kendini kontrol etmeyi öğrenmek 16. Büyük ödülü ve kıvancı ertelemek
Rol Modellerini Kullanmak	17. Yaratıcı insanlardan faydalanmak 18. İşbirliğine dayalı yaratıcılığı geliştirmek 19. Başkalarının görüş açılarını hayal etmek
Yaratıcı Çevreyi Araştırmak	20. Çevresel uyumun farkına varmak 21. Heyecanı yakalamak 22. Güdeleyici çevreleri araştırmak 23. Güçlü yanların işe koşulması
Uzun Dönem Perspektifini Korumak	24. Yaratıcı bir birey olarak gelişmek 25. Başkalarına da yaratıcı olmayı öğretmek

Kaynak: Sternberg ve Williams (1996, akt: Saban, 123).

Gülyüz (2001: 180) yaratıcı etkinliklerde kullanılacak bazı yöntemler önermiştir. Gülyüz'e göre (2001: 180)

1. Cisimleri ve kavramları etkili biçimde kullanmak,
2. Risk almak,
3. Çevreyi dolaşmak, farklı yerlere gitmek,
4. Afacanlaşmak, içimizdeki çocuğu ortaya çıkarmak,
5. Transformasyon yoluyla bakış açımızı değiştirmek,
6. İlişkilendirmek, karşılaştırmak ve birleştirmek,
7. Verileri sindirmeyi öğrenmek,
8. İyi tarafı nedir? Ve peki ya şöyle olsa, başka nasıl olur sorularını sormak,
9. Tasarı yeteneğini kullanarak düşünceleri geliştirmek ya da daraltarak yoğunlaştırmak,
10. Olaylar başka türlü gerçekleşseydi, nasıl olurdu sorusunu sormak yoluyla yaratıcılık becerisi geliştirilebilir.

Literatürde bunlardan başka yaratıcı düşünme tekniklerinden de bahsedilir. Yaratıcı düşünme tekniklerine beyin fırtınası, ters beyin fırtınası, scamper tekniği, beyzadebey tekniği, sinektik yöntemi, örnek olay incelemesi, yaratıcı drama, yaratıcı okuma, zihin haritası, PİN yöntemi, 6-3-5 metodu, triz yöntemi, yanal düşünme ve altı şapka tekniği gibi daha birçok teknik örnek olarak verilebilir.

1.1. Problem

Günümüzde bazı durumlarda okullarda sunulan eğitim daha çok öğretmene, ders kitabına ve yardımcı kaynak kitaplara odaklı biçimde yürütülebilmektedir. Öğretmenin ve ders kitabının mutlak doğruyu söylediği kabul edilebilmekte, bunun dışındaki fikirler ise kolaylıkla tartışılmamaktadır. Bu durumun sonucu olarak belirli kalıplara sıkışmış bir eğitim ortamında öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeleri, okulu ve derslere karşı olumlu tavır takınmaları zorlaşabilmektedir. Sadece müfredata sıkışmış, bilginin yeni bilgilere dönüştürülmediği, ezberlemenin başarı kabul edildiği sınıflarda öğrenci merkezli ders işlemenin önünde engeller oluşabilmekte, dolayısıyla geleneksel eğitim alan öğrenciler zihinlerini aktif olarak kullanamayıp, derslerden uzaklaşmaktadırlar.

1.2. Çalışmanın Amacı

Sosyal Bilgiler dersi işleniş sürecinde yaratıcı düşünme etkinlikleri kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin derse karşı olan tutumları ve akademik ders başarıları üzerindeki etkisini ölçmektir

1.3. Çalışmanın Önemi

Günümüz toplumunda sadece bilgiye sahip kişilere değil aynı zamanda bilgiyi kullanarak farklı düşünebilen, böylece sorunlara ve ihtiyaçlara yaratıcı çözüm getirebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bilgi ve becerileri her alanda kullanabilen yaratıcı bireyler yetiştirmek, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından birisidir. Genel olarak sözel bilgileri içeren Sosyal Bilgiler dersinin geleneksel yöntemlerle işlenmesi ve öğretmenin sadece bilgi aktaran kişi rolünde olmasıyla beraber öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak algılandığı düşünülmektedir. Bu nedenle ders başlangıcında yaratıcı düşünme egzersizlerinin kullanılması, ders sürecinde de yaratıcı düşünmeyi geliştirecek etkinliklerin kullanılması yoluyla öğrencilerin derse olan tutumlarının olumlu yönde gelişmesi ve bunun sonucu olarak da ders başarısının artması beklenmektedir.

2.YÖNTEM

Gerçekleştirilen bu çalışma deneysel bir çalışma olup, öntest-sontest kontrol gruplu desenedir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2012: 97). Bu bağlamda araştırmada yansız bir şekilde 2 kontrol ve 1 deney oluşturulmuştur. Araştırmada deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımudur. Kontrol gruplarında, halihazırda kullanılan yapılandırmacı programa uygun öğretim yöntemleri izlenmiştir. Deney grubuyla işlenen Sosyal Bilgiler dersinde ise yaratıcı düşünme etkinlikleri kullanılmıştır. Her iki grupta da bağımlı değişkenler gözlenmiş ve ön-test, son-test, geciktirilmiş sontest puanları kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmada deney grubunun yaratıcı düşünme becerilerini artırabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek yöntem ve tekniklerden oluşan ünite planları uygulanmıştır. Ayrıca Joseph Renzulli'nin 2012'de geliştirdiği yaratıcılık programı, John Keefe tarafından geliştirilen düşünce egzersizleri, Tin Manpress tarafından geliştirilmiş yaratıcılığı zenginleştirme paketi, Sandra Parks ve Howard Black tarafından geliştirilen düşünme becerilerini geliştirme etkinlikleri kullanılmıştır. Bunların yanında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlar kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesine bağlı 75. Yıl Vali Muharrem Göktayoğlu Ortaokulu'nda eğitim gören sabahçı 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak eğitim gören üç sınıfın tamamı alınmıştır. Sınıflardan 7-A sınıfı Kontrol 1, 7-C sınıfı Kontrol 2 grubu olarak belirlenmiştir. 7-B sınıfı ise Deney grubu olarak belirlenmiştir. Sınıflarda öğrenim gören tüm öğrenciler (toplam 74) örnekleme dahil edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında öğrencilerden veri toplamak için çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlar Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğidir. Çalışmada kullanılan başarı testinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması 155 öğrenci üzerinde uygulanmış, sonuçlar SPSS programıyla analiz edilmiştir. Tutum ölçeği olarak ise Demir ve Akengin tarafından 2010 yılında farklı illerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

2.3. Araştırma Süreci

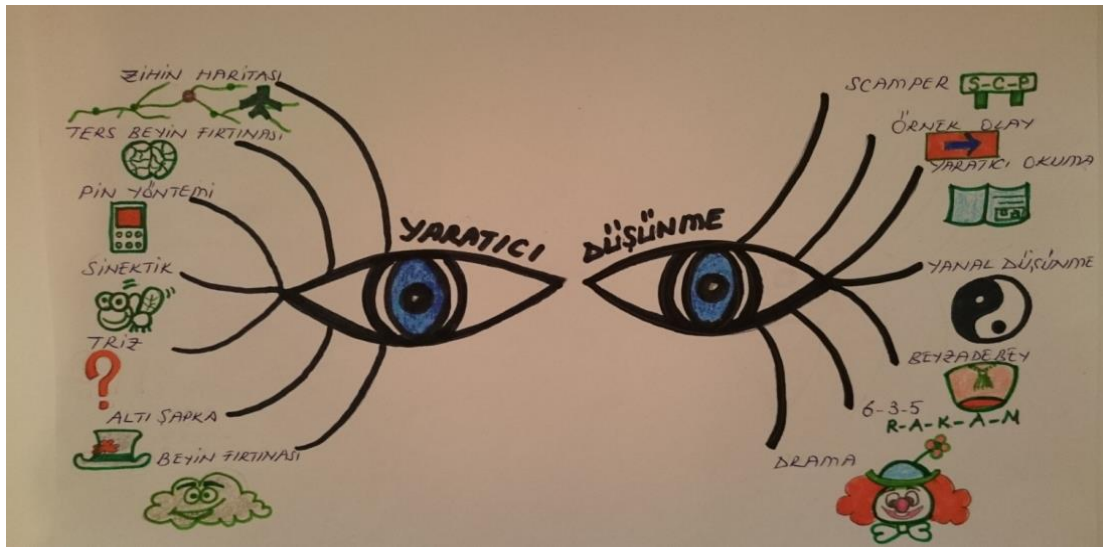
Araştırma 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesine bağlı 75. Yıl Vali Muharrem Göktayoğlu Ortaokulu sabahçı grup 7. sınıf öğrencileri ile 2014-2015 eğitim ve öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin 2 ve 3. ünitelerinin işlenişine paralel olarak 13 hafta sürmüştür. Sosyal Bilgiler dersi, araştırma süreci boyunca deney grubu ile yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerle işlenmiştir. Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında ise Sosyal Bilgiler dersi 2005 programında yer alan yapılandırmacılık ilkesi göz ardı edilmeden geleneksel eğitim yöntem ve teknikleri uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ile

birlikte gerçekleştirilen yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik seçilen yöntem ve teknikler Tablo 2’de yer almaktadır. Şekil 1, kullanılan bu yöntem ve teknikleri bir arada göstermek amacıyla yine bir başka yaratıcılık yöntemi olan zihin haritası yoluyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler

6-3-5	Triz	Yaratıcı Okuma	Yanal Düşünme	Pozitif, İlginç, Negatif PİN
Altı Şapka	Sinektik	Scamper	Zihin Haritası (Şekil 1)	Örnek olay
Beyzadebey	Yaratıcı Drama	Ters Beyin Fırtınası	Beyin Fırtınası	Kaynak: Rıza, 1999.

Araştırmada yaratıcı düşünme egzersizleri arasında bulunan (Keefe, 2003) arka planı gizli resimler kullanma, kare egzersizi, anagram egzersizleri, karışık ünlü deyiş egzersizi, yaratıcı yazma (kaligrafi sanatı), odayı gözlemlene egzersizi, olumsuz zihin alışkanlıkları, yaratıcılık hikayeleri ve özlü sözleri, eğer şöyle olursa egzersizi ve hatırlama egzersizleri kullanılmıştır. Bu egzersizler ve Şekil 1’de belirtilen yöntem ve teknikler Tablo 3’te örnek bir haftası gösterilmiş araştırmacılar tarafından hazırlanmış yaratıcı düşünme etkinlikleri ünite planına göre 13 hafta boyunca uygulanmıştır.



Şekil 1. Araştırmacılar tarafından geliştirilen zihin haritası örneği

Deney grubunda uygulanan ders işleniş şekli Tablo 3’teki örnek haftada gösterilmiştir. Bu örnek haftaya göre Yaşadığımız Yerler konusunda “görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılımının neden ve sonuçlarını tartışır” kazanımı için öncelikle yaratıcı buluş hikayeleri yoluyla öğrencilere olaylara farklı biçimde bakıldığında yeni fikirlerin bulunulabileceğini ispat eden yaşanmış hikâyelerden örnekler verilmiştir. Ayrıca sınıf içerisinde yaratıcılıkla ilgili sözler paylaşılıp, tartışılmış; pantomim sanatı yoluyla öğrencilerden seçmiş oldukları şehirlerin özelliklerini arkadaşlarına jest, mimik ve vücut hareketleriyle anlatmaları istenmiştir. Çalışma öncesinde öğrencilerin dikkatini çekebilmek amacıyla yüz boyası ve beyaz eldiven kullanılmış; örnek olay yöntemiyle öğrencilere çevrelerinde yaşanmış göç olaylarını araştırmaları söylenmiştir. Sonrasında sınıf içerisinde bu göçlerin temel nedenleri belirlenmiş ve bu nedenlerin ortadan kaldırılabilmesi için yapılabilecekler sınıf ortamında tartışılmıştır. Ardından yaratıcı yazma yoluyla öğrencilerden kendilerini göç etmiş bir kişinin yerine koyarak hissettiği duyguları anlatan eski arkadaşlarına bir mektup yazmaları istenmiştir. PİN (Pozitif, İlginç, Negatif) yöntemi ile öğrencilere yaşadıkları ilin yönlerini belirtmeleri söylenmiş; en son öğrencilerle birlikte nüfusu etkileyen faktörleri açıklayan bir zihin haritası hazırlanmıştır. Diğer haftalardaki eğitim faaliyetlerinde de ilgili haftanın planına uygun olarak yukarıdaki örneğe benzer süreç devam etmiştir.

Tablo 3. Araştırmacılarca hazırlanan yaratıcı düşünme etkinlikleri ünite planından örnek hafta

Ay	Ders Saati	Kazanım	Konu	Etkinlik	Açıklamalar
					1. Öğrencilere olaylara farklı biçimde

Ekim 3. Hafta	3	1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılımının neden ve sonuçlarını tartışır.	Yaşadığımız Yerler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yaratıcı buluş hikayeleri 2. Pantomim sanatı 3. Örnek olay inceleme 4. Yaratıcı yazma 5. PİN yöntemi 6. Zihin haritası hazırlama 	<p>bakıldığında yeni fikirlerin bulunulabileceğini ispat eden yaşanmış hikâyelerden örnekler verilir. Ayrıca sınıf içerisinde yaratıcılıkla ilgili sözler paylaşılıp, tartışılır.</p> <p>2. Öğrencilerden seçmiş oldukları şehirlerin özelliklerini arkadaşlarına jest, mimik ve vücut hareketleriyle anlatmaları istenir. Çalışma öncesinde öğrencilerin dikkatini çekebilmek amacıyla yüz boyası ve beyaz eldiven kullanılır.</p> <p>3. Öğrencilere çevrelerinde yaşanmış göç olaylarını araştırmaları istenir. Sonrasında sınıf içerisinde bu göçlerin temel nedenleri belirlenir ve bu nedenlerin ortadan kaldırılabilmesi için yapılabilecekler sınıf ortamında tartışılır.</p> <p>4. Öğrencilerden kendilerini göç etmiş bir kişinin yerine koyarak hissettiği duyguları anlatan eski arkadaşlarına bir mektup yazmaları istenir.</p> <p>5. PİN yöntemine bağlı olarak (Pozitif, İlginç, Negatif) öğrencilerden yaşadıkları ilin yönlerini belirtmeleri istenir.</p> <p>6. Öğrencilerle birlikte nüfusu etkileyen faktörler üzerine bir zihin haritası hazırlanır.</p>
---------------------	---	--	--------------------	--	--

3.BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarı, tutum ve öğrenci ürünlerine dair bulgular yer verilmiştir.

3.1. Başarıya İlişkin Bulgular

Tablo 4, öğrencilerin başarı testi sonuçlarını vermektedir. Wilcoxon testine göre elde edilen sonuçlar öntest ve sontest bakımından deney grubu lehine daha fazla bir not artışı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda geciktirilmiş son test uygulaması da hatırlama düzeyinin kontrol gruplarına göre deney grubunda daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu verilere bakıldığında yaratıcı düşünme etkinliklerinin ders işleme sürecinde kullanılmasının ders başarısına olumlu katkı sağladığı savunulabilir. Ders başarısındaki bu artışın nedenleri olarak öğrencileri düşünmeye yönlendirmesi, öğrencilerin ders sürecinde etkin olabilmelerini sağlaması ve farklı görüşlerin ifade edilebilmesi olarak sıralanabilir.

Tablo 4. Başarı testi grup içi analiz sonuçları

Grup		Ortalama	Std.sapma	Wilcoxon testi	p
Kontrol 1	Öntest	39,50	11,58	-4,126	0,000*
	Sontest	50,83	13,37		
Deney	Öntest	42,07	16,24	-4,085	0,000*
	Sontest	56,00	20,87		
Kontrol 2	Öntest	34,43	11,36	-2,902	0,004*
	Sontest	44,35	13,80		

*p<0.05

Tablo 5, öğrencilerin başarı testi sontest ve geciktirilmiş sontest grup içi analiz sonuçlarını vermektedir.

Tablo 5. Başarı testi sontest ve geciktirilmiş sontest grup içi analiz sonuçları

Grup		Ortalama	Std.sapma	Wilcoxon testi	p
Kontrol 1	Sontest	50,83	13,37	-1,854	0,064
	Hatırlama	46,33	16,30		
Deney	Sontest	56,00	20,87	-1,006	0,314
	Hatırlama	53,19	20,81		
Kontrol 2	Sontest	44,35	13,80	-,148	0,882
	Hatırlama	43,30	13,52		

*p>0.05

Deney grubunda geciktirilmiş sontest uygulamasından alınan notların sonteste göre önemli bir düşüş göstermediği görülmüştür. Bu durum deney grubuna verilen eğitimin kalıcı olduğunu göstermektedir.

3.2. Tutumlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 6 ve 7, Kontrol 1 ve 2 gruplarının tutum ölçeğine göre sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6. Kontrol 1 grubunun tutum ölçeği analiz sonuçları

Grup			Ortalama	Std. sapma	Wilcoxon Testi	p
Kontrol 1	Öğrenme isteği	Öntest	3,89	0,59	-1,569	0,117
		Sontest	4,09	0,58		
	Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma	Öntest	3,52	0,52	-,846	0,397
		Sontest	3,58	0,74		
	Öğretmenden kaynaklanan tutumlar	Öntest	4,09	0,74	-1,932	0,053
		Sontest	4,47	0,43		
Sosyal Bilgiler sevgisi	Öntest	4,23	0,50	-,284	0,777	
	Sontest	4,25	0,69			

*p>0.05

Tablo 7. Kontrol 2 grubu tutum ölçeği analiz sonuçları

Grup			Ortalama	Std. sapma	Wilcoxon Testi	p
Kontrol 2	Öğrenme isteği	Öntest	3,99	0,43	-1,447	0,148
		Sontest	3,72	0,77		
	Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma	Öntest	3,99	0,46	-3,065	0,002*
		Sontest	3,36	0,98		
	Öğretmenden kaynaklanan tutumlar	Öntest	4,34	0,62	-,505	0,614
		Sontest	4,22	0,73		
Sosyal Bilgiler sevgisi	Öntest	4,04	0,76	-,384	0,701	
	Sontest	4,10	0,79			

*p<0.05

Tablo 8 ise Deney grubunun tutum ölçeğine göre analiz sonuçlarını vermektedir. Wilcoxon testi ile test edilmiş sonuçlar incelendiğinde deney grubu lehine Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma, öğretmenden kaynaklanan tutumlar ve Sosyal Bilgiler sevgisi alt ölçeklerinde tutuma ilişkin olumlu bir artış yaşandığı görülmektedir. Özellikle öntest sonuçlarında deney grubunun kontrol gruplarına göre Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz bir tutum içinde olduğu düşünülürse bu artış daha da anlamlıdır. Bir bakıma yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin derse karşı sevgilerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Tablo 8. Deney grubunun tutum ölçeği analiz sonuçları

Grup			Ortalama	Std. sapma	Wilcoxon Testi	p
Deney	Öğrenme isteği	Öntest	4,19	0,51	-,651	0,515
		Sontest	4,13	0,35		
	Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma	Öntest	3,31	0,34	-1,525	0,127
		Sontest	3,50	0,43		

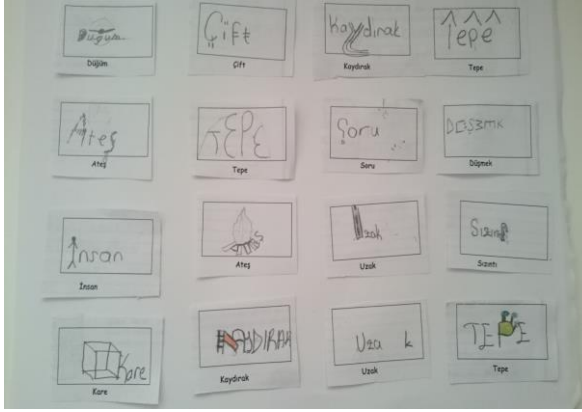
Öğretmenden kaynaklanan tutumlar	Öntest	4,17	0,49	-1,081	0,280
	Sontest	4,33	0,41		
Sosyal Bilgiler sevgisi	Öntest	4,11	0,56	-1,329	0,184
	Sontest	4,36	0,57		

*p>0.05

Ulaşılan veriler göstermektedir ki Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yaratıcı düşünme etkinlikleri öğrencilerde derse karşı olumlu bir tutum geliştirmektedir. Bunun nedeni olarak ise öğrencilerin pasif öğrenme durumundan aktif öğrenme durumuna geçmeleri ve tüm fikirlere ders işleme sürecinde açık olunması gösterilebilir. Hata yapmaktan korkmayan öğrenciler akıllarına gelen orijinal fikirleri söylemekten çekinmemekte, buna dayalı olarak da kendilerine olan güvenlerinde olumlu bir değişim yaşanmaktadır.

3.3. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Etkinlikleri Sonucunda Ürettiklerine İlişkin Bulgular

Yaratıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen Sosyal Bilgiler dersinin işlendiği deney grubu öğrencilerinin oluşturduğu çalışmalar düzenli biçimde toplanmış ve incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğrencilerin ilk haftalara oranla ilerleyen zamanlarda daha orijinal fikirler ürettikleri gözlemlenmiştir. Bu gözlem Rowe'un (2007) yaratıcı düşünme becerisinin zamanla geliştirilebilir bir özellik olduğu savını da desteklemektedir.



Şekil 2. Resimli kelimeler uygulaması



Şekil 3. Zihin haritası etkinliği

Şekil 2, 3 ve 4 öğrencilerin yaratıcı düşünme etkinlikleri sonucunda ürettiklerinden örnekler göstermektedir. Bu ürünler öğrencilerin çeşitli yaratıcı düşünme egzersizleri sonucunda ilerlemiş bir beceri gösterebildiklerini kanıtlamaktadır. Örneğin, Şekil 2'deki resimli kelimeler uygulamasında öğrencilerin kelimenin çağrıştırdığı anlamı görsele dönüştürmelerindeki başarıyı göstermektedir. Bunlardan "insan" kelimesindeki "i" harfinin insan figürüne, tepe kelimesinin yükselen "p" harfi yoluyla tepeye benzetilmesi ilgi çekicidir. Şekil 3'teki zihin haritası nüfusun dağılımını etkileyen faktörleri göstermektedir. Şekil 4'teki gazete çıkarıyorum etkinliği ürünü yaratıcı yazma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu ürün, Malazgirt Savaşı'na yönelik hayali bir gazetede Bizans Hükümeti'nin 'çok sert' tepkisine ve 'bir gün Türklerden (Anadolu'yu) geri alacaklarına' ilişkin haberi yansıtmaktadır.



Şekil 4. Gazete çıkarıyorum etkinliği

Malazgirt savaşı
Alparslan sayesinde
Lay lay lomla değil
Askerlerin kanıyla kazanıldı
Zorluklara göğüs gererek Anadolu'ya
Girmeyi başardı
İlk Türk beylikleri geldi sonra
Ramak ramak ilerleyerek
Türkler yayıldı Anadolu'ya.

Şekil 5. Akrostiş çalışması örneği

Şekil 5'te ise bir akrostiş çalışması örneği yer almaktadır. Bu çalışma yine Malazgirt Savaşı'nın zihinde neleri canlandırdığını işaret etmektedir.

Bunlardan başka Scamper yöntemi kullanılarak yapılan egzersizlerde örneğin *"motosiklet kaskı başka ne gibi şekillerde kullanılabilir?"* gibi zihin açma sorularında *"kaynak yaparken"*, *"maden işçiliğinde"*, *"sakı, tas, toka kutusu, beslenme çantası, ekme sepeti"* olarak, *"bowling topu yerine"* gibi cevaplar alınmıştır. Metal saç tokası için de *"ataç, küpe, anahtar olarak"*, *"yan yana birleştirerek kolye yapmak için"*, *"bebeklerin burnundakileri almak için"* ya da *"gömleğimizin düğmesi düşünce onu tutturmak için"* gibi ilginç cevaplar alınmıştır.

Öğrenci ürünleri arasında sonuç bulmaya dayalı soruların sorulduğu *"olmasaydı"* etkinliğinde örneğin *"karanlık ya da gece gibi bir durum olmasaydı ne olurdu?"* sorusu sorulduğunda *"hırsızlık diye bir şey olmazdı"*, *"el fenerine gerek olmazdı"*, *"Edison'un ampülü bulmasına gerek kalmazdı"*, *"Güneş ışığından dolayı çok sıcak olurdu, ya da 'yıldız kayarken dilek tutamazdık"* şeklinde cevaplar alınmıştır. Yine *"Dünya'da ayna olmasaydı ne olurdu?"* sorusu sorulduğunda *"Güneş ışığını cama yansıtarak tayf renklerini bulamazdık"*, *"gece 12'den sonra aynaya bakılmaz diye batıl inanç oluşmazdı"*, *"herkes kendini çok güzel zannederdi" ve saç modelimize bakamazdık"* şeklinde farklı bakış açılarına sahip yaratıcı cevaplar alınmıştır.

Araştırma sürecinde uygulanan etkinliklerden elde edilen bir bulgu da yaratıcı fikirlerin ve uygulamaların ders başarısı ile direkt olarak ilintili olmadığıdır. Başarı değerlendirme sınavında yüksek not alamayan öğrencilerin de orijinal çalışmalar yaptıkları, buna bağlı olarak kendine olan güvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca orijinal fikirler üretebildiğini gören öğrencilerin derse karşı olan tutumları da daha pozitif hale gelmiştir. Tüm bunlar deney grubunda kontrol grubuna kıyasla ders başarısının artış nedenini açıklamaktadır.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, yaratıcılık etkinlikleriyle yapılan dersler sonucunda yaratıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen derslerin öğrenciyi aktif katılıma ittiği; derse yönelik tutumu da olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı, öğrenci ders başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla deney grubundan elde edilen başarı testi ortalamalarının kontrol gruplarına kıyasla yüksek olması araştırmanın savını desteklemektedir. Ders başarı durumu iyi olmayan öğrencilerin de orijinal fikirler üretebildiklerini görmeleri, derse katılma anlamında motive olmalarını sağlamıştır. Ayrıca bu motivasyon hem ders başarısının artmasını, hem de derse karşı olumlu tutumların oluşmasını sağlamıştır. Yaratıcı düşünme etkinliklerinin uygulaması esnasında öğrenciler tarafından ortaya atılan fikirlerin zaman geçtikçe daha orijinal hale gelmesi yaratıcılık kabiliyetinin geliştirilebilir olduğunu göstermiştir. Orijinal fikirler üreten öğrencilerin çoğu zaman ders başarısı yüksek olmayan öğrenciler olması, ders başarısı yüksek öğrencilerin de genelde klasik cevaplar vermesi yaratıcılıkla okullardaki ders başarısı arasında doğrudan bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Bu çalışmanın ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğitimi ile ilgili kurslara katılmaları gerektiği, böylece derslerde yaratıcı düşünme etkinliklerinin daha verimli ve bilinçli uygulanabileceği dolayısıyla okul başarısı ile yaratıcılık becerisi arasında olumlu bir ilişki kurulacağı düşünülmektedir.
2. Yaratıcı düşünme etkinliklerinin uygulanması önündeki engellerden birisi de öğrencilerin daha önceki yıllardan geleneksel öğretime alışmış olmalarıdır. Bu durumun önüne geçebilmek amacıyla öğrencilerin 7. sınıfa geçmeden önce yaratıcı düşünme etkinlikleriyle tanışmaları gerekmektedir. Bu nedenle yaratıcı düşünme etkinliklerinin ilk öğrencilik yılları ile birlikte eğitimde kullanılması önerilmektedir. Okullarda yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili derslerin olması bu çabayı destekleyecektir.
3. Bu araştırmanın 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi *"Ülkemizde Nüfus"*, *"Türk Tarihinde Yolculuk"* üniteleri ile sınırlı olması nedeniyle gelecekte diğer üniteler, sınıflar ve dersler için de bu tip araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine benzer araştırmaların farklı tip sosyo-kültürel özellikleri olan okullar arasında da yapılması önerilir. Böylece yaratıcı düşünme yeteneğinin çevre şartları ile ilişkisi ortaya konulabilir.

4. Bu çalışmada genel bir değerlendirme yapılmış olmasından dolayı gelecekte yaratıcı düşünme becerileri konusunda ayrıca yaş ve cinsiyet faktörlerini araştıran başka araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçam, M. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Yaratıcı Etkinliklerin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Bentley, T. (2004). *Yaratıcılık*, Çeviren: Onur Yıldırım, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Demir, S. B. ve Akengin H. (2010). "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *International Journal of Educational Research*, 1(1): 26-40.
- Doğan, N. (2011). "Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcılık", Ö. Demirel (ed). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 167-191). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülyüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Keefe, J. (2003). *Yaratıcı Düşünme Egzersizleri*, Çeviren: Suat Ertüzün, İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Rawlinson, G.J. (2001). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*, Çeviren: Osman Değirmen. Bireysel Yatırım Dizisi, No: 11. İstanbul: Rota Yayınları.
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*, İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rıza, E.T. (2000), "Yaratıcılıkta Neler Aranır?", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 72, 8-15.
- Rowe, A. (2007). *Yaratıcı Zeka*, Çeviren: Şule Gülmen, İstanbul: Prestij Yayınları.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (1988). *Türkçe Sözlük*, Cilt 2, Ankara: s. 1598.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa Yolculuk*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vural, C.T. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN SOSYAL MEDYANIN YARAR VE RİSKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Mithat AYDIN* - Türkan ÇELİK**

Özet

Günümüzde teknoloji kullanımı hayatımızın her alanında kendini göstermektedir. Teknoloji kullanımı o kadar yaygınlaşmıştır ki, her kesimden geniş kitleleri etkisi altına almıştır. Öyle ki, internetin teknolojiyle buluşması, her türlü bilginin hızlı bir şekilde herkese ulaşmasına ve insan hayatına “sosyal medya” kavramının girmesinde etkili olmuştur. Şimdi merak edilen konu, Sosyal medyanın çocuklar üzerindeki etkisinin nasıl ve hangi boyutta olduğudur. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin gözünden sosyal medyanın yarar ve risklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Denizli merkez ortaokullarında öğrenim gören toplamda yirmi ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerle bireysel olarak yapılan görüşmelerden toplanan veriler içerik analizine göre çözümlenmiş ve ulaşılan bulgulara göre öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin bilgi edinmelerinde, merak duygularının giderilmesinde, eğitimsel dokümanlardan yararlanmalarında, rehberlik, iletişim gibi hızlı haberleşme konularında sosyal medyanın yararlarını gördükleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğrencilerin sosyal medya ve teknolojiye karşı güvensizlik duydukları, siber zorbalık gibi suçlara maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrenciler ailelerden, öğretmenlerden ve sosyal medyadan bilinçlenme, sınırlandırma noktalarında rehber olmalarını istedikleri söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Medya, Ortaokul Öğrencileri, Yarar ve Riskler

Summary

Nowadays, usage of technology has stood out in all fields of our lives. Usage of technology has become so widely that it has taken hold of large masses from every walk of life. In fact, the fact that the internet has met with technology has become effective on the fact that all kinds of information have reached everyone and the concept of “social media” has come into the everybody’s life. The wondered issue is how and which dimension the impact of the social media on children is. The purpose of this research is to investigate benefits and risks of social media from secondary school students’ eyes. In accordance with this purpose, the method of qualitative research was used in the research. Twenty secondary school students educated in Denizli Merkez Secondary School during 2014-2015 school years formed the sample of research. the data collected from the interviews done with students individualistically were resolved according to content analysis and the proposals were presented according to the results found. According to the result of research, it has been found out that students benefit from social media in the fields of knowledge acquisition, relief of sense of wonder, benefiting from educational documents, counselling and communication. After all, it has been revealed that students have a feeling of insecurity against social media and technology and they are exposed to crimes such as cyber bullying. It can be said that students want families, teachers and social media to guide at the point of awakening and confinement.

Key Words: social media, secondary school students, benefits and risks

*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kınıklı Yerleşkesi, Denizli.

**Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Bilim Dalı doktora öğrencisi, Kınıklı Yerleşkesi, Denizli.

1. GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Web 2 teknolojileriyle tek yönlü kitle iletişimin araç ile kullanıcı arasındaki çok daha etkileşimli bir iletişime doğru dönüşmesi, aktif kullanıcı kavramını ortaya çıkarmıştır. Yani mevcut medya alanının içine internetin de eklenmesi beraberinde “sosyal medya” kavramını getirmiştir. Sosyal medya adı ilk kez San Francisco merkezli Guidewire Group’un kurucu ortaklarından olan Chris Shipley tarafından kullanılmış olup, “Online” olarak iletişime ve bilgiye olanak sağlayan, katılımı ve işbirliğini destekleyen araçların tümünü içeren (Aslan, 2011:6) bloglar, microbloglar, wikiler, sosyal ağlar, sanal dünyalar, sosyal imleme siteleri, medya paylaşım siteleri vb. teknolojik ağların tümü olarak belirtilmiştir. Sosyal medya kavramının genel kabul görmüş bir tanımı bulunmamakla birlikte bazı çalışmalarda Web 2.0 ile sosyal medya birbirleri yerine kullanılmaktadır. Bazı çalışmalarda ise bu iki kavramın farklılığına vurgu yapılmıştır. Sosyal medya genel anlamda Web 2.0 teknolojileri üzerine kurulmuş olup, daha derin sosyal etkileşime, topluluk oluşumuna ve işbirliği projelerini başarmaya imkan sağlayan web siteleri olarak tanımlanabilir. Web 2.0, teknolojik boyutu vurgulanarak tanımlanırken, sosyal medya, sosyal boyutu ve kullanımı ön plana çıkarılarak tanımlanmaktadır (Akar, 2010: 17). Diğer bir tanımda ise sosyal medya, kullanıcıların birbirleriyle bilgi, görüş ve ilgi alanlarını paylaşarak, etkileşim kurmalarını sağlayan online araçlar ile web sitelerini içermekte olup, aynı zamanda teknolojiyi, sosyal girişimciliği kelimeler, resimler, videolar ve ses dosyalarıyla birleştiren genel bir kavram olarak ele alınmıştır (Onat, 2010:105).

Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi’nin 2012 yılı internet kullanım raporuna göre “düşük kullanım, biraz risk” grubunda yer alan Türkiye’de (Haddon ve Livingstone, 2012: 2) teknolojik gelişmelere paralel olarak internet erişiminin arttığı ve kullanım yaşının genel olarak 6’ya kadar düştüğü dikkatleri çekmektedir (TÜİK, 2013). Yine aynı araştırma medyada çocukları bekleyen riskleri üçe ayırmakta olup, bunlar: *İçerik ile ilgili riskler, iletişim ile ilgili riskler ve davranış riskleridir*. İçerik riskleri; şiddet, cinsellik ya da nefret söylemi içeren potansiyel olarak saldırgan ve zararlı içerikler şeklindedir. İletişim riskleri; taciz, siber zorbalık, siber gözetleme, yabancılarla konuşma ya da gizliliğin ihlâl edilmesi gibi uygulamalar olup, davranış riskleri ise; insanları kasıtlı olarak yanlış bilgilendirme, yalan söyleme, kişisel bilgileri dağıtma, yasa dışı veri indirme, kumar oynama ya da bilgisayar korsanlığı gibi uygulamalar şeklindedir (Haddon ve Livingstone, 2012: 2).

Yukarıdaki araştırma bulgularında ele alınan iletişim risklerinden siber zorbalığa yönelik Arıca ve arkadaşlarının (2008) yaptığı Türk ergenlerde siber zorbalık konulu araştırmada; zorbayı engellemek gibi aktif çözümler bulduklarını belirtmişlerdir. Şiddet, cinsellik ya da nefret söylemi içeren potansiyel olarak saldırgan ve zararlı içerikleri barındıran içerikle ilgili riskler irdelendiğinde, sosyal medyada çocuk istismarı ve çocuk pornografisinin de günümüzde önemli bir problem olduğunu göstermektedir. Nitekim Yıldız (2009:181) çocuk istismarı ve çocuk pornografisinin çocuklara yönelik suistimalin vardığı en son nokta olduğunu ve diğer suiistimallerden farkının ise, mağdur çocuklar tarafından dile getirilmemesi nedeniyle sorunun ortaya çıkarılmasında yaşanan güçlüklerle değinmektedir.

İnternet bağımlılığı üzerine Balcı ve Gülnar’ın (2009), öğrencilerin internet bağımlılığı belirtileri gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca internet bağımlılarının internette daha uzun süre kaldıkları ve internete daha fazla güvendikleri görülmüştür. Kılınç ve Doğan’ın (2014) internet bağımlılığına yönelik araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı riski taşıdığı tespit edilmiştir. Bunun yanında erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla bağımlılık riski taşımaktadırlar. Ko ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları araştırmada ise internet bağımlılığı olan ergenlerin madde kullanımı deneyimi olma ihtimalinin daha yüksek olduğu, yenilik arayışının ve kaçınma boyutlarının yüksek, ödül bağımlılığının düşük olmasının gençlerde internet bağımlılığını yordadığını göstermiştir. İnternet ortamındaki riskler arasında sağlık sorunları da ön plana çıkmaktadır. Nitekim Harris ve Straker’ın (2000) araştırmasında, öğrencilerin aşırı internet kullanımının en sık gözlenen rahatsızlıkları arasında boyun, sırt, bilekler ve dizlerde meydana gelen ağrılar ile yoğun bir görsel odaklanma söz konusu olduğu için gözlerde acı ya da yanmaların yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Kuzu ve ark. (2008), aşırı bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına bağlı olarak en sık yaşanan fizyolojik sorunların sırasıyla göz yorgunluğu, göz kızarıklığı, sırt-boyun ağrısı, baş ağrısı,

eklem-kas ağrısı, yorgunluk ve uykusuzluk olduğunu belirtmektedir. Bu şikâyetlerin bireylerin İnternet kullanım süre ve sıklıkları arttıkça aynı oranda arttığı bulgulanmıştır. Dolayısıyla insan hayatında günümüzde çok büyük bir yer edinen sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin hayatındaki yararları, riskleri ve öğrencilerin bu konudaki önerilerinin ortaya konması açısından bu araştırma büyük önem taşımaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, “sosyal medyanın yarar ve risklerini öğrenci, gözünden belirlemek” tir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemine ve alt problemlerine cevaplar aranacaktır. Araştırmanın problem cümlesini “öğrencilerin gözünden sosyal medyanın yarar ve riskleri nelerdir?” başlığı oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise; 1. Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın yararları, 2. Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın riskleri, 3. Kendisinin dikkat ettiği hususlar, 4. Velilere önerileri, 5. Öğretmenlere önerileri, 6. Medyaya önerileri nelerdir?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma konu açısından sosyal medya; zaman açısından 2014-2015 öğretim yılı; katılımcı açısından ortaokul öğrencileri, yöntem açısından nitel araştırma yöntemi, verilerin toplanacağı yer açısından Denizli merkezdeki ortaokullar ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir” (Strauss ve Corbin, 1990: 82). İnsan ve toplum davranışlarının incelendiği Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi sosyal bilim alanlarında davranışları sayılarla açıklamak zordur. Nicel çalışmalarda elde edilen sonuçlar, insanların nasıl davrandıklarının sayısını verirken “niçin?” sorusuna cevap vermekte çoğu zaman yetersiz kalması bu boşluğu dolduracak başka yollar gerektirmiştir. İşte insan ve grup davranışlarının “niçin”ini anlamaya yönelik araştırmalara nitel (qualitative) araştırma denir (Ergün, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma için çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” yoluna başvurulmuştur. Patton’a (1987, akt. Şimşek ve Yıldırım, 2013) göre olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlamak yoluyla evrene geçerli genellemeler yapma konusunda önemli avantajlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2005). Bu çalışmada olasılığa dayanmayan amaçlı örnekleme çeşidinden “tipik durum örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yöntemine göre araştırmacı eğer, yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilir. Buradaki amaç tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu çalışmada da çalışma grubu olarak Denizli merkezde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 20 ortaokul öğrencisi seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, 2014-2015 öğretim yılı Denizli merkezdeki ortaokullardaki öğrencilerden veri toplama yöntemi olarak, görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmadan önce ilgili literatür dikkatlice incelenmiş sosyal medyanın yarar ve riskleri konusunda veri

toplanmasına uygun sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları ilgili alan uzmanlarının da görüşleri alınarak pilot çalışmada uygulanmıştır. Uygulama sonucu forma son şekli verilerek gerçek uygulamaya geçilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama olarak 20 dakika sürmüştür. Görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi ve zaman kazanmak için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazındaki bu kayıtlar daha sonra metne çevrilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Metne dökülmüş olan görüşme kayıtları, araştırmacı tarafından genel bir şekilde okunmuştur. Daha sonra metin kelime kelime, satır satır dikkatlice okunup, burada katılımcının konuşmalarından kodlar (kavramlar) oluşturulmuş ve bu kodlar arasındaki ilişkiler (temalar) belirlenmiştir. Daha sonra kodların ve temaların düzenlenmesi yapılmış, öğrencilerin verdikleri yanıtların tekrar sayısına göre kodların frekans değerleri oluşturulup, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlilik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirliliğini artırmak için; araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için özellikle görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. İçerik analizinde temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişki ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşmelerin Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ve desteğiyle yapılması ve görüşme öncesi okul yöneticileri ile görüşmede kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizli kalacağını belirtmesi karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır.

Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) artırmak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş olup, görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmanın güvenirliliğini gerçekleştirmek amacıyla, veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek P (Uzlaşma Yüzdesi) = $\left[\frac{Na}{(Görüş Birliği) / Na + Nd} \right] \times 100$ (Miles & Huberman, 1994) formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda $P = \% 95$ değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini (aktarılabirliğini) artırmak için ise, araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama ve verilerin çözümlenmesi süreci ayrıntılı biçimde ortaya konulmuş; analitik genelleme yöntemiyle konu ile ilgili yapılmış araştırmalarla yapılan karşılaştırmalar kurama genelleme yapılarak ayrıntılı bir biçimde yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular, tablolar halinde frekanslarıyla belirtilmiş biçimde sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi: Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın yararları nelerdir?

Tablo 1: Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın yararları

TEMA	KOD	F	AÇIKLAMALAR
İLETİŞİM	Arkadaşlarla görüşme	12	<p>Ö-2: “Eski arkadaşlarımızla görüşebiliyoruz, ondan sonra askere gittiğimizde asker arkadaşlarımızla görüşebiliyoruz.”</p> <p>Ö-7: “Arkadaşlarıyla konuşabiliyorsun facebook üzerinden, mesajlaşabiliyorsun, hani görüntülü konuşabiliyorsun arkadaşınla, hiç görmediğin arkadaşını, uzaktan konuşabiliyorsun..”</p> <p>Ö-13: Yani böyle mesaj atıyorlar, konuşuyoruz.. Böyle tabi ilk olarak başka şehirde ise içinde bir özlem oluyor onları özlediğim için.. Böyle bir seviniyorum hani birlikte konuşuyoruz..”</p>
	Fotoğraf ve video paylaşma	11	
	Hızlı haberleşmek	36	
	Görüntülü konuşmak	8	
	Yurt dışındakilerle konuşmak-özlem giderme	12	
	Daha ucuza iletişim kurmak	6	

EĞLENCE	Eğlenmek-oyun oynamak	20	Ö-12: "Facebookta genelde ben en çok arkadaşlarımla görüşmek için yani arkadaşlarımla neler yaptıklarından haberdar olmak için mesela canım sıkıldığında kullanıyorum ben genelde facebooku bir eğlence aracı olarak daha çok..."
	Özel günleri kutlamak	5	
	Can sıkıntısı gidermek	11	
BİLGİ EDİNMEK	Gündemi ve ünlüleri takip	30	Ö-5: "Mesela bir merak ediyorum yaşayan en büyük insan kim diye yazıyorsun arama motoruna çıkıyor.. kaç yaşında olduğu, ne yaptığı, şuan nerde yaşadığı hangi ırkı, nereli olduğu çıkıyor.."
	Kişisel gelişim ve derinleşme	48	
EĞİTİME KATKI	Derslere faydalı oyunlar	7	Ö-8: "Mesela fen, o dersle ilgili tekrarları böyle youtubedan, böyle googleden yazıp araştırabiliriz, dinleyebiliriz de, ondan sonra morpa kampus, vitamin gibi sitelere üye olup da işleyebiliriz. Hem eğlenceli oluyor, hem böyle bilgilendirici..." Ö-10: "Bir konuda anlayamadığımızda direkt arkadaşımıza sorabiliyoruz.." Ö-19: "Eğitim açısından kullanıyoruz. Mesela facebook üzerinden online soru çözüyorum."
	Okuma ve yazma becerisi	6	
	Akran eğitimine olanak	19	
	Eğitsel dokümanlardan faydalanma	46	
VAROLUŞ ORTAMI	Mutlu ve iyi hissettirme	21	Ö-3: "Yahooda aynı şekilde facebook, twitter gibi hesaplara ait olduğu gibi sözlerimizi paylaşma imkânlarımız oluyor." Ö-7: "Beğenilerin geliyor facebooktan paylaştığın, instagramdan onları beğendikleri, insan bi güzel oluyor hoşlanıyor, ama herkesin kendine özgü bir şey özgürlük var. Herkes istediğini yapabiliyor."
	Toplulukla fikirlerini paylaşma imkânı	13	
	Dış mekâna bağımlılıktan kurtarması	34	
HAYATI TANIMA	Dünyayı- farklılıkları tanıma	20	Ö-4: "Mesela dünyanın başka bir bölgesindeki yaşamın nasıl olduğunu orda neler yenilip içildiğini kültürlerini öğrenebiliyoruz." Ö-20: "Mesela ben biraz saftım kendimi öyle görürdüm en azından. Sonra internette olayları gördükçe izledikçe oyun videoları çeken insanlar var onlar konuştuğça günlük hayattaki şeylerden dikkat veriyorum. O yüzden hayatımda uyanık oldum biraz da.."
	Örnek olaylardan ders çıkarma imkânı	13	
	Bakış açısını geliştirme	8	
DUYARLILIK KAZANMA	Empati kurma	15	Ö-6: "Mesela bir kayıp olduğunda falan kayıp ilanları verilererek veya kana ihtiyaç olduğunda instagramdan. Twitter facebook gibi daha çabuk..."
	Yardımlaşma	21	
	Duyarlılık kazandırma	12	

Çalışma bulguları, araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir. İlk araştırma sorusuna göre öğrencilerin gözünden sosyal medyanın yararları incelenmiş ve Tablo 1'deki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde, sosyal medyanın yararı konusunda öğrencilerin en fazla bilgi edinmek temasında "kişisel gelişim ve derinleşme"ye değindikleri görülmüştür. Daha sonra öğrenciler, eğitime katkı temasında "eğitsel dokümanlardan faydalanmak", iletişim temasında "hızlı haberleşmek", varoluş ortamı temasında "dış mekâna bağımlılıktan kurtarması", duyarlılık kazanma temasında "yardımlaşma", dünyayı tanıma temasında "dünyayı- farklılıkları tanıma" ve eğlence temasında "eğlenmek-oyun oynamak" noktalarında sosyal medyayı yararlı görmüşlerdir. Bu bulgulara göre, öğrenciler sosyal medyadan en fazla bilgi edinmek amacıyla yararlanmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda, sosyal medyanın öğrencilerin merak duygularını gidermeye çalıştığı ve onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu söylenebilir.

3. 2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi: Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın riskleri nelerdir?

Tablo 2: Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın riskleri

TEMA	KOD	F	AÇIKLAMALAR
PSİKOLOJİK RAHATSIZLIKLAR	Bağımlılık yapması	24	<p>Ö-10: "Mesela ilk başta diyorsun on dakika oynayayım yeter, ama tabii bir kere oynuyorsun bir kez daha oynayacağım... Bunun yanında ödevin oluyor yapamıyorsun. Başka bir yapacak olduğun iş oluyor onu yapmıyorsun. Çoğu kişi eve geldiğinde telefonda giriyorsun, annen giriyor, baban giriyor böyle iletişim kuramıyorsun bir birine... Direk oraya giriyor..Tamam ondan sonra ben yatıyorum yattım bitti."Ö-1: "Yani sürekli ben durum atım ki onlarda beğensin diyorsun." Araştırmacı: Mesela bağımlı olan duydun mu?Ö-20: Kendim bağımlıyım zaten.."</p>
	Tatminsizlik	9	
	Rezil olma duygusu	25	
	Sosyal medya ve teknolojiye güvensizlik	35	
	Can sıkıntısı ve depresyon	17	
	Psikolojik rahatsızlıklar	26	
ŞİDDETE MARUZ KALMA	Yaşına uygun olmayan içeriğe maruz kalma	28	<p>Ö-16: "Bir kere oyun programı gibi görünüyordu. Ondan sonra girdiğimizde aniden bir tane blog geliyor cinsellik içeren bir blog geliyor. Kendim bildiğim kadarıyla blogu kaldırmaya çalıştım. Kaldıramadım.. Araştırmacı: Peki ne kadar süre orada kaldın? Ö-16: Yani o blogda baya beş ay kadar bir süre oldu, çünkü blogu kaldırmak baya zordu.."</p>
	Kötü insanlarca kandırılma	14	
	Akran zorbalığı	17	
	Sözlü şiddete maruz kalma	7	
	Küfür, hakaret edilmesi ve öğrenilmesi	14	
HAYATI ZORLAŞTIRMA	Dersleri ve günlük işleri aksatmaya neden olma	27	<p>Ö-5: "Mesela bir hedef veriyorum oyunda, ödevim var ödevi boş verip o hedefi yapmak için her şeyi yapıyorum. Yemek yemeyi bile atlatıyorum, günde bir öğün iki öğün yiyorsun, sonra oynuyorsun." Ö-17: "Ders başarımlarım da bu yüzden düştü, çünkü oyunlar daha çekici geldiği için aklımız da oluyor tabii ki de.. Şimdi az sonra,beş dk falan sonra ödev yapacağız gibisine ama zaman çok hızlı geçiyor ve eğlendiğimiz için ödevler askıya alınıyor."</p>
	Maddi kayıplara neden olması	10	
	Ailesini zor durumda bırakma	11	
	Yanlış bilgilerin yayılması-yanlış öğrenme	16	
DEĞER YOZLAŞMASI	Yalan söylemeye neden olması	2	<p>Ö-13: "Aile bağlarımızı koparıyor benim.. Annem de sosyal medyayı kullanıyor. Mesela akşam geliyor eve,tabii yorgun oluyor çalıştığı için,oda sosyal medya genelde facebooku kullanıyor,facebooktan mesela arkadaşlarıyla konuşuyor,işte bakıyor kim ne yapmış ne etmiş, neler olmuş,onlara bakarken mesela bizim aile bağımızda kopmuş oluyor."</p>
	Aile ilişkilerinin zedelenmesi	18	
	Şiddeti normalleştirme	9	
SUÇA MARUZ KALMA	Siber zorbalık	26	<p>Ö-3: "Mesela bizim hesabımızdan başkasının hesabına girerek ona rahatsız edici şeyler yazabiliyorlar. Fotoğraflarımızın içine foto montaj yaparak başka internet sitelerinde yayınlatabiliyorlar. O yüzden yine biz kötü duruma düşmüş oluyoruz. Orada yazdıklarımızı kullanarak hani yazılarda değişiklikler yaparak da yine yayınlayarak bizi kötü duruma düşürmüş oluyorlar."</p>
	Kişisel bilgilerin başkasının eline geçmesi	16	
	Başı belaya girmek	14	
	Madde bağımlılığına özendirme	2	
ASOSYAL-LEŞME	Dış mekândan soyutlanma	8	<p>Ö-12: "İnsanların yavaş yavaş sanal dünyaya geçiş yaptığını gerçek dünyadan tamamen koptuğunu hissediyorum. Mesela ben de buna bir örneğim. Sosyal medya aslında insanların gerçek dünyayla gerçek arkadaşlıklarla arasında duran bir duvar gibi,ama yararları da olduğu için bırakılması zor."</p>
	Asosyalleştirme	8	
	Arkadaş ilişkilerinin bozulması	9	

OLUMSUZ SOSYAL-LEŞME	Kötü niyetli insanlarla arkadaş olma	11	Ö-15: "Bu dönem oldu işte sömestrden önce bir kız arkadaşımız var Facebook üzerinde işte bunu bir çocuk eklemiştir. Konuşmuşlar, görüşmüşler baya..Çocuğun amacı ne bilmiyorum..Kandırmış büyük ihtimalle.. İşte o site üzerinden birbirlerine uygunsuz fotoğraflar falan göndermişler boyutu aşacak şekilde..."
	Seçicilikten uzak bir şekilde arkadaş edinmek	8	
SUÇA YÖNELME	Hacker olmaya çalışma	6	Ö-14: "Araştırmacı: Sen bu konuda dikkatli misin peki? Ö-14: Hacker'im bu konuda.. İstedğim şeyi yapabiliyorum. Araştırmacı: Başkasının hesabını çalabilir misin mesela? Ö-14: Deneme amaçlı bir kere yapmıştım, ama sonradan o kişinin adına veya onun hissedebilecek duygularına karşı tekrar bırakmıştım."
	Hukuksal sorunlara neden olması	7	
FİZİKSEL SORUNLAR	Fiziksel rahatsızlıklara neden olması	12	Ö-2: "İnsanın belinde ağrı oluyor. Hatta hiç gözlük takmayan çocuk gözleri ağrıdı gözlük bile taktı..Yani öyle.. Biraz da uyusukluk oluyor insanda.." Ö-17: "Bel ağrısı, başka yerlerde oturduğumuz zaman belimiz ağrıyabiliyor, dik durmakta zorlanıyoruz."

Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın riskleri incelenmiş olup Tablo 2'deki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin en fazla *psikolojik rahatsızlık* temasında "sosyal medya ve teknolojiye güvensizlik" noktasında sosyal medyanın riskli olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonra öğrenciler, *şiddete maruz kalma* temasında "yaşına uygun olmayan içeriğe maruz kalma", *hayatı zorlaştırma* temasında "dersleri ve günlük işleri aksatmaya neden olma", *suça maruz kalma* temasında "siber zorbalık", *değer yozlaşması* temasında "aile ilişkilerinin zedelenmesi", *fiziksel sorunlar* temasında "fiziksel rahatsızlıklara neden olması", *olumsuz sosyalleşme* temasında "kötü niyetli insanlarla arkadaş olma", *asosyalleşme* temasında "arkadaş ilişkilerinin bozulması" ve *suça yönelme* temasında "hukuksal sorunlara neden olması" noktalarında sosyal medyanın riskli olduğunu savunmuşlardır. Bu bağlamda, öğrenciler sosyal medyanın risklerini en fazla sosyal medya ve teknolojiye güvensizlik konusunda yaşadıkları söylenebilir.

3. 3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi: Öğrencinin kendisinin dikkat ettiği hususlar nelerdir?

Tablo 3: Öğrencinin sosyal medyaya yönelik dikkat ettiği hususlar

TEMA	KOD	F	AÇIKLAMALAR
TEMKİNLİ KULLANMA	Güvenlik-gizlilik ayarlarına dikkat	14	Ö-1: "Güvenlik gizlilik ayarları var. Sürekli gizlilik ayarlarını değiştiriyorsunuz, çünkü bir daha böyle facemin çalınması ya da sosyal paylaşım şeylerin çalınması... Bana göre onlar arkadaşlarıma da söylüyorum. Bu tarz şeylere dikkat edin diye.." Ö-13: "Tanımadığım kişileri hiçbir şekilde kullandığım sosyal ağlarda eklemiyorum. Sosyal ağları kullanırken dikkatli oluyorum genelde.. Böyle her şeyi herkese söylemiyorum." Ö-15: "Ben kullandığım siteleri yaklaşık dört beş ay abimin yardımıyla böyle takip ettim nasıl kullanılıyor falan.."
	Temkinli yaklaşmak	21	
	Tanımadığı kişilerle iletişimden kaçınmak	6	
	Rehber eşliğinde kullanmaya başlamak		
	Bağımlı olmaktan kaçınmak	5	
	Yaşanan olaylardan ders çıkarma	6	
SINIR LANDIRMA	Süre sınırlandırması koymak	7	Ö-1: "Ben daha doğrusu korunmak için günde bir saat bilgisayara oturuyorum. Sadece bir saat.. Hani derslerim var.. Çünkü sürekli belli bir konuşma için gerek internet gerek facebook gibi başka sosyal ağlara girdiğimiz zaman sürekli illaki birisiyle konuşabiliyorsun.."
	Sosyal medyadan uzak durmak	3	
	Eğlence amaçlı kullanmak	1	

REHBER OLMA	Çevresini bilgilendirme-yardım etme	10	Ö-9: "Türkçe kullanımında "slm" diye selam yazan var Türkçeyi düzgün kullanmayan, "nbr" var mesela, ne haber ya ben öyle şeyleri sevmiyorum. Bazen normal iki harfi eksik yazınca ne oluyor, çok mu şey kaybediyorsun? Selam yazsan çok mu şey kaybediyorsun ya öyle.."
	Buradan faydalı bilgi ve dokümanlar paylaşmak	2	
SOSYALLEŞME	Gerçek hayattaki arkadaş sayısını daha çok artırma	3	Ö-17: "Buna karşı tabi ki de arkadaşlarımla ve başka insanlarla ailemle daha çok zaman geçirmeye.." Ö-12: "Mesela daha çok arkadaş edinmeye çalışıyorum genelde gerçek hayatta.. Mesela ben yeni sporlara başladım. Bu sayede hem arkadaş çevrem genişliyor hem de bir uğraş edindiğim için sosyal medyaya girme isteğim azalıyor."
	Gerçek hayatta sosyal aktiviteler yapmak	4	

Tablo 3'te öğrencilerin sosyal medyaya yönelik dikkat ettiği hususlar incelenmiş ve Tablo 3'teki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medyaya yönelik en fazla *temkinli kullanma* temasında "temkinli yaklaşmak" noktasında dikkat ettikleri görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin, *rehber olma* temasında "çevresini bilgilendirme-yardım etme", *sınırlandırma* temasında "süre sınırlandırması koymak" ve *sosyalleşme* temasında "Gerçek hayatta sosyal aktiviteler yapmaya" yönelik sosyal medyaya dikkat ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal medyayı temkinli kullanmaya çalıştıkları ve bu konuda bazı kaygılarının bulunduğu anlaşılmıştır.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi: Öğrencilerin velilere önerileri nelerdir?

Tablo 4: Öğrencinin sosyal medya konusunda aileden beklentileri

TEMA	KOD	F	AÇIKLAMALAR
REHBERLİK	Onların da kullanmasını	8	Ö-20: "Annem haberlere bakıyor internetten. Orda gördüğü şeyi benle paylaşıyor. Bu konuda bilgisi olduğu için kendi yorumunu katıp bana söylüyor. İsmi paylaşma. Bazı yerlere üye olurken şu şeylere dikkate et. Annem iyi internet kullandığı için oğlum bak burada kötü şey var.. Bakma.. Girme.. Diye konuşabiliyorlar."
	Yarar ve risklerini anlatmasını	11	
	Sosyal aktivitelere yönlendirmelerini	2	
ANLAYIŞ	Sosyal medyaya karşı ön yargılı olmamalarını	11	Ö-5: "Ailemin beni şey çok sıkmasını isterim. Mesela bu konuda, bir de şu ön yargıyı kaldırmasını isterim: internet gereksiz, internet zararlı..ya o ön yargıyı kaldırmasını isterim." Ö-8: "Mesela ben şey telefonda oynarken sosyal medyada değilim, ders programına falan bakıyorum, onlar diyorlar sen ne yapıyorsun, yine mi telefonun başındasın diye kızıyorlar. Anne ben sosyal medyada değilim ki ders programına bakıyorum telefondan diyorum.. Ama e tabi bakıyorlar, watsaptan bakıyorum, çünkü oradan atıyor arkadaşlarım. Oradan attıkları için ben oradan baktığımda annem kızıyor, sen bunu yazsana diye.."
	Çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurmalarını	4	
	Ölçülü olmalarını	6	
	Empati kurmalarını	5	
SERBESTLİK	Yardım etmemelerini	8	Ö-1: "Yardımcı olmasını ve kullanmasını istemem, çünkü üstümden çok fazla baskı yaratıyorlar. Yani mesela arkadaşlarımla bir yere gittiğim zaman bir kafede oturduğum zaman yani sürekli zırt pırt arayıp sürekli rahatsız edebiliyorlar."
	Baskı yapmamalarını	7	
	Kullanmamalarını	2	
	Daha fazla zaman verme	3	
SINIRLANDIRMA	Koruma altında tutsunlar	4	Ö-4: "Aileler bence çocuklarını koruma altında tutması lazım, onları daha güvenli bir şekilde.." Ö-12: "Ailem bu zamanlayıcılar sayesinde benim süreyi aştığımda otomatik olarak kapanıyorlar.. Süreyi aşmamamı sağlayabilirler. Daha fazla kitap okumaya teşvik edebilirler. Web yerine normal kitap okumaya.."
	Zaman sınırlaması koymalarını	1	

Öğrencilerin sosyal medya konusunda aileden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medya konusunda en fazla *rehberlik* temasında “yarar ve risklerini anlatması” ve *anlayış* temasında “sosyal medyaya karşı ön yargılı olmamaları” noktasında aileden beklentilerinin olduğu görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin, *serbestlik* temasında “yardım etmemelerini” ve *sınırlandırma* temasında “koruma altında tutsunlar” aileden beklentileri olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğrencilerin sosyal medyanın yarar ve risklerinin anlatılması ve sosyal medyaya karşı ön yargılı olunmaması konusunda ailelerinden beklentilerinin olduğu söylenebilir.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi: Öğrencilerin öğretmenlere önerileri nelerdir?

Tablo 5: Öğrencinin sosyal medya ile ilgili öğretmenden beklentileri

TEMA	KOD	F	
REHBERLİK	Yarar ve risklerini anlatmalarını	15	Ö-3: “Tüm öğretmenlerin toplanıp okuldaki tüm öğrencileri toplayıp, internet hesabı olup olmayan herkesleri bilinçlendirmelerini isterim. Bir tek öğrenciler değil, velilerin de çünkü velilerin de, anne babaların da hesapları çalınıyor. Hani internet hesaplarında sosyal medya güvenliği diye bir grup açarak, öğrencileri de oraya ekleyerek orda da yazılar yazarak onları bilinçlendirebilirler.”
	Aktif kullanıcılar olmalarını	11	
	Rehber olmalarını	7	
ANLAYIŞ	Kötülememelerini	7	Ö-9: “Bizim dersimize giren öğretmenlerin hiç biri sosyal medyayı olumlu falan bulmuyor. Ya çoğu işte diyor ki genellikle ders çalışm diyor, sürekli ders sürekli ders..Ama sürekli ders çalışarak nereye kadar gidebileceğiz? yani biraz da özgür yaşamamız lazım.” Ö-13: “Anlayışlı olmalarını ve bizim yerine koymaları,empati kurmalarını..”
	Empati kurmalarını	8	
	Sadece ders için sıkılmamaları	1	
	Yararlarını göz ardı etmemeleri	5	
EĞİTİME ENTEGRE	Sosyal medyayı derste kullanmaları	6	Ö-10: “Mesela facebookta hani mesela bir grup kurulup orda arkadaşlar, çocuklar şu grupta sizin ödevinizle ilgili orada hani gerekli şeyler var, bakabilirsiniz, demelerini istiyorum. Ama genelde işte sosyal medya kötü,söyle kötü böyle kötü genelde kötüleniyor, aslında öyle bir şey değil..”

Tablo 5’te öğrencilerin sosyal medya ile ilgili öğretmenden beklentileri incelenmiş ve Tablo 5’teki bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medya ile ilgili öğretmenden en fazla *rehberlik* temasında sosyal medyanın “yarar ve risklerini anlatmaları” noktasında beklentileri olduğu görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin, *anlayış* temasında “empati kurmaları” ve *eğitime entegre* temasında “sosyal medyayı derste kullanmaları” noktalarında sosyal medya ile ilgili öğretmenden beklentileri olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğrencilerin öğretmenlerden sosyal medyanın yarar ve risklerini anlatmaları konusunda beklentilerinin olduğu söylenebilir.

3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi: Öğrencilerin medyaya önerileri nelerdir?

Tablo 6: Öğrencinin sosyal medya ile ilgili medyadan beklentileri

TEMA	KOD	F	
BİLİNÇLENDİRME	Basılı medyada bilinçlendirici yazıların olması	4	Ö-1: “Elimizin altında olduğu için her türlü ulaşabiliyoruz. İnterneti olmayan bir insan da gidip alabiliyor. Örneğin gazete, gazetelerde uzman kişiler köşe yazılarında sosyal medyanın yararları ve zararları diye bir başlık atıp her gün değil de belirli günler aralığında bu zararları, riskleri başka birisinin başına gelmiş kişileri röportaj yapıp anlatmasını isterdim.” Ö-5: “Medyanın bu konuyla alakalı dizi filmler çekmesini isterim.,çocuklara hitap eden,başka “çocuklar duymasın” türü medyaya da gönderme yapan diziler şey yapmasını isterim.”Ö-9: “Ya sosyal
	Kötü deneyimler yaşayan kişilerin medyada konuşması	2	
	Sevdiğim isimlerin bilgilendirici konuşmalar yapması	7	
	Uyarılar vermesini	18	
	Yayınlarnın bir süresini bilgilendirici videolara ayırmasını	5	

	Bu konuda ayrı bir kanal olmasını	2	<i>medya ile ilgili hani yararlı olduğu ile ilgili skeçler yapılmasını isterdim. Hem komik hem yararlı..”Ö-17: “Medyanın insanların daha çok ulaşabileceği yerler haber kanallarında.. bilinçli kullanılmasına yardımcı olacak çeşitli psikologlar, uzmanlar tanıtınsınlar.Ö-20: “Medya ne yapabilir hu mesela sevdiğim birisinin mesela cumhurbaşkanımızın konuşmasını..”</i>
	Kamu spotu	1	
	Dizi film-reklam yapılmasını	8	
	Uzmanların konuşmasını	8	
GÜVENİLİRLİK	Doğru bilgiler vermelerini	2	<i>Ö-14: “Medyanın öncelikle, medyada sürekli yalan dolan şeylerin olmamasını istiyorum. Bu konularda genellikle zaten yalan haberler çıkıyor.”Ö-20: “Medya yardımcı olurken, bence yasaklamamalı. Youtube mesela bir ara yasaklanmıştı. Ben o zaman daha çok giresim geliyordu. Bu sefer başka yollara başvuruyordum.”</i>
	Yasak-sansür koymamasını	6	

Öğrencilerin sosyal medya ile ilgili medyadan beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 6’ya çıkarılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medya ile ilgili medyadan en fazla *bilinçlendirme* temasında “uyarılar vermesi” beklentisi içinde olduğu görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin, *güvenilirlik* temasında medyadan “yasak-sansür koymaması” yönünde beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal medya ile ilgili medyanın kendilerini bilinçlendirmelerini istedikleri söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada, 20 ortaokul öğrencinin görüşleri doğrultusunda sosyal medyanın yararları ve riskleri incelenmiştir. Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin merak duygularını gidermeye çalıştığı, iletişimde fayda sağladığı, varoluş ortamı sağladığı, yardımlaşma konusunda duyarlılık kazanmalarını, dünyayı çevresini fark etmelerini sağladığı ve eğlence amaçlı kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin sosyal medyayı eğitimde kullanmaya çalıştıkları ve onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Bu anlamda, sosyal medya öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu çalışma, benzer bazı çalışmalar gibi (Arıca ve ark., 2008; Balcı ve Gülnar, 2009; Kılınç ve Doğan, 2014; Ko ve ark., 2006; Harris ve Straker, 2000), sosyal medyanın yararlarının yanında risklerini de ortaya koymuştur. Bu anlamda sosyal medyanın öğrencilerin psikolojik rahatsızlıklarına neden olduğu, şiddete maruz kaldıkları, günlük hayat akışını etkilediği, fiziksel sorunlar konusunda sıkıntılar yaşadıkları, asosyalleşmelerine neden olduğu, değer yozlaşmasına yol açtığı, suça yönelmelerine neden olduğu görülmüştür. Bunların yanında öğrencilerin siber zorbalık gibi suçlara maruz kaldıkları anlaşılmıştır. Literatürde bu duruma dikkat çeken çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Arıca ve ark. (2008) yaptığı çalışmada, ergenlerde siber zorbalığı engellemek gibi aktif çözümler bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durum çalışmamızda ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir. Sosyal medyanın riskleri ile ilgili Balcı ve Gülnar (2009), öğrencilerin internet bağımlılığı belirtileri gösterdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca internet bağımlılarının internette daha uzun süre kaldıkları ve internete daha fazla güvendikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde Kılınç ve Doğan’ın (2014) internet bağımlılığına yönelik araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı riski taşıdığı görülmüştür. Bunun yanında erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla bağımlılık riski taşımaktadırlar. Benzer şekilde Ko ve ark. (2006) yaptıkları çalışmada ise internet bağımlılığı olan ergenlerin madde kullanımı deneyimi olma ihtimalinin daha yüksek olduğu, yenilik arayışının ve kaçınma boyutlarının yüksek, ödül bağımlılığının düşük olmasının gençlerde internet bağımlılığını yordadığını göstermiştir. Bu çalışmada ise internet bağımlılığının öğrencide psikolojik rahatsızlığa neden olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, sosyal medyanın öğrencilerin psikolojik rahatsızlıklarına neden olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, sosyal medyanın öğrencilerin fiziksel rahatsızlıklarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili Harris ve Straker (2000), öğrencilerin aşırı internet kullanımının en sık gözlenen rahatsızlıkları arasında boyun, sırt, bilekler ve dizlerde ortaya çıktığını, yoğun bir görsel odaklanmadan dolayı da gözlerde acı ya da yanma yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca Kuzu ve ark. (2008), aşırı bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına bağlı olarak en sık

yaşanan fizyolojik sorunların sırasıyla göz yorgunluğu, göz kızarıklığı, sırt-boyun ağrısı, baş ağrısı, eklem-kas ağrısı, yorgunluk ve uykusuzluk olduğunu belirtmektedir. Bu durum bu çalışmada ortaya çıkan bulguları desteklemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal medyanın risklerini yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin sosyal medyayı temkinli ve sınırlı kullanmakla beraber sosyal medyanın öğrencilere rehber olma ve sosyalleşmelerini sağlama konusunda bir bilince sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, ailelerinden sosyal medya konusunda kendilerine rehberlik edip anlayışlı ve serbestlikten yana olmalarını istemişlerdir. Bu çerçevede sınırlandırma konusunda hoş görüşlü olmaları da beklentileri arasında yer almıştır. Yine çalışma, öğrencilerin sosyal medya konusunda öğretmenlerden de rehberlik ve anlayış beklentisi içinde olduklarını göstermekle beraber sosyal medyanın eğitime entegre edilmesini istediklerini ortaya koymuştur. Burada öğrencilerin öğretmen ve ailelerden rehberlik etme ve anlayışlı olma konusunda aynı beklentiyi taşıdıkları dikkatten kaçmamaktadır. Ayrıca öğrenciler, medyanın kendilerini bilinçlendirmelerini ve bu kapsamda sosyal medyada güvenilirlik konusunda öğrencilere yönelik uygulamalar yapılmasını istemişlerdir.

Sonuç olarak, araştırmada öğrencilerin bilgi edinmelerinde, merak duygularının giderilmesinde, eğitimsel dokümanlardan yararlanmalarında, rehberlik, iletişim gibi hızlı haberleşme konularında sosyal medyanın yararlarını gördükleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğrencilerin sosyal medya ve teknolojiye karşı güvensizlik içinde oldukları, siber zorbalık gibi suçlara maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrenciler ailelerden, öğretmenlerden ve medyadan bilinçlenme, sınırlandırma noktalarında rehber olmalarını istedikleri söylenebilir. Buna göre sosyal medya konusunda öğretmenlere, ailelere ve medyaya büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda, yapılacak araştırmalara eğitimcilerin daha fazla dâhil edilmeleri ve gerekli önlemleri almaları sağlanmalıdır. Bunun yanında, karar vericilerin sorumluluk sahibi, bilinçli bireyler yetiştirmek noktasında sosyal medyanın toplum fertleri üzerindeki etkilerine ilişkin bilimsel verilerden azami düzeyde yararlanarak müfredat programlarını düzenlemeleri ve buna dair yöntem ve teknikler önermeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, E. Sosyal Medya Pazarlaması Sosyal WebdePazarlama Stratejileri, Efil Yayınevi, 1. Basım, Nisan 2010.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Saribeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N. and Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261
- Arslan, P. (2011). Halkla İlişkilerde Yeni Eğilimler, Sosyal Medya, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma. (5. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim*, 6 (1), 5-22.
- Ergün, M. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#256,1>
- Haddon, L. and Livingstone, S. (2012). EU kids online: National perspectives, EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science, London
- Harris C, Straker L. (2012). Survey of physical ergonomics issues dents. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking* 2012;15(6):324-327.
- Kılınç, M. Ve Doğan, A. (2014). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı İle Biliş Üstü Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 1385-1396, Ankara-Turkey
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. C., Chen, S. H., Wu, K., & Yen, C. F. (2006). Tridimensional personality of adolescents with Internet addiction and substance use experience. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 51 (14), 887-894.

Kuzu A, Odabaşı F, Erişti SD, Kabakçı I, Kurt AA, Akbulut Y, Dursun ÖÖ, Kıyıcı M, Şendağ S. İnternet kullanımı ve aile. Ankara: T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Bilim Serisi: 2008, 133.

Miles, B. M. ve Huberman A. M., (1994). Qualitative data analysis: An expanded source book. 2nd ed. California, USA: Sage Publications, p:27.

Onat, F., "Bir Halkla İlişkiler Uygulama Alanı Olarak Sosyal Medya Kullanımı: Sivil Toplum Örgütleri Üzerine Bir İnceleme", İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Güz 2010, Sayı:31, ss. 103- 122.

Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

TÜİK (2013). 06-15 Yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya. Haber bülteni no:15866, 22 August 2013

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, S. (2009) Uluslararası ve Ulusal Yasal Düzenlemeler Çerçevesinde İnternet Üzerinde Çocuk Pornografisi, Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, 180-195

KÜLTÜR AKTARIMI BOYUTUYLA HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI

Ömer Faruk SÖNMEZ - Eser İRŞİ - Sümeyye AYCIL

ÖZET

Kültür günlük yaşamda çok kullandığımız bir kelimedir. Alan yazın incelendiğinde kültür; toplumun üyeleri tarafından paylaşılan ve birbirine aktarılan bilgi, tavır ve davranış kalıplarının hepsinin toplamı olarak ifade edilmekle birlikte aslında toplumların yaşama tarzı da denilebilir. Bu bilgi, tavır ve davranış kalıpları çeşitli yollarla nesilden nesile aktarılmaktadır. Aile, çevre, medya, yazılı sözlü edebiyat ürünleri, eğitim kültür aktarımı sağlayan yollar arasında yer almaktadır. Hayat Bilgisi Dersi genel amaçları, kazanımları ve içeriği itibari ile kültür öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve sosyal bilgiler dersine de temel oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı; Hayat Bilgisi Programı kazanımları içinde kültür öğelerinin yerini belirleyebilmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Hayat Bilgisi Programı (2015) 1,2,3 sınıf kazanımları analiz edilmiştir. Analiz sonucunda Hayat Bilgisi Programı 1. Sınıflarda üç, 2. Sınıflarda üç ve 3. Sınıflarda da üç ünite kültür ile ilişkili kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Kültür ile ilişkili en çok 11 kazanım ile 1. Sınıf olurken, en çok kazanım yer alan ünite ise "Ülkemi seviyorum" ünitesi olarak tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Hayat bilgisi, kültür, kültürel öğe

ABSTRACT

Culture is a word which is used very common in daily life. When the literature is reviewed, culture means: shared and transmitted information, attitudes and behaviour amongst members of society. But actually the meaning of culture could be expressed as the sum of all the patterns of society's life. This knowledge, attitudes and behavior patterns are transferred from generation to generation in various ways. It could be said that family, environment, media, written and oral literature products, formal education are amongst the pathways that provide cultural transfer. Life Science Courses (Social Science diye de çevrilebilir belki) has an important place in terms of its general purposes, the gains and content. Course is also very important as being a base for social study's courses. The aim of this research is to define the cultural elements amongst Life Science Course's gains. Document Analysis Method which is among Qualitative Research Technique has been used in that research. Life Science Program (2015) 1,2,3 -class achievements have been analyzed. The analysis results in three Life Science Program for Class 1, Class 2 and 3 were found to be in class three acquisitions in three units associated with culture. 11 gain associated with the culture with the most Class 1, while the maximum gain the units "I love my country" has been identified as the unit.

Keywords: Life science, culture, cultural elements.

GİRİŞ

Kültür; bir insan grubunun yaptığı, ortaya çıkardığı her şey olarak kabul edilir. İnsan topluluğunun ortak olarak ortaya çıkardığı ve benimsediği maddi kültür; (çanak çömlek, uçak, han, hamam) ile ortak davranış kalıpları olan manevi kültür (gelenek, görenek, adalet, ahlak, hukuk, dil, din, eğitim vb.) bir toplumun hayatına şekil veren en önemli faktördür (Ulusoy, 2009: 4).

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre kültür :

- Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü,
- Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü,
- Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimidir şeklinde ifade edilmiştir.

Mahmut Tezcan'ın "Kültürel Antropoloji" kitabında "Kültür Nedir?" sorusuna yönelik çeşitli tanımlara yer verdiğini görüyoruz. Bunlardan birkaçı şöyledir:

- Bir toplumun maddi ve manevi alanlarda oluşturduğu ürünlerin tümüdür.

- İnsanların fiziksel ve toplumsal çevrelerine uyum yapabilmeleri için yarattıkları maddi ve manevi eserlerin tümüdür.
- İnsanoğlunun yarattığı her şeydir. Bir kuşaktan diğerine aktarılan bilgi ve kalıplaşmış davranış biçimleri birikimdir (Tezcan, 2008:4, akt. Gürgil, 2011: 31).

Bu bağlamda düşünüldüğü zaman kültürün toplumun inşasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Çocukların bu kültürü içselleştirmeleri ailelerin yanı sıra okulun katkısı ile de olmaktadır. Eğitim ve kültür birbirinden ayırt edilmez bir yapıdır. Kültür eğitim yolu ile ve toplum tarafından gelecek kuşaklara aktarılır. Böylece her toplumun kültürü, toplumsal kalıtım yoluyla kuşaktan kuşağa geçip üst üste eklenerek devam eder (Altay, 1971:23). Günümüzde kültürün çocuklara ve gençlere yalnızca tanıtılmasını öngören anlayış değişmekte okulların, kültürü tanıtma yanında aynı zamanda kültürü geliştirme fonksiyonu da önem kazanmıştır (Varış, 1988:83). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonuna baktığımızda ise ; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, millî ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektedir şeklinde ifade edildiği görülmektedir (www.ttkb.meb.gov.tr). Bu çalışma ile 2015 tarihinde yayınlanan yeni hayat bilgisi programında kültürün kazanımlardaki yerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın temel amacı 1,2 ve 3 Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nda yer alan kazanımları kültürel bakımdan incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1, 2 ve 3 Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında;

1. Sınıf düzeylerine göre Hayat Bilgisi dersi kazanımları ve Kültür ile ilişkili kazanım sayıları nedir?
2. Kültür ile ilişkili kazanımların oranı nedir?
3. Kültür ile ilişkili kazanımların ünitelere göre dağılım oranı nedir?

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır. Onları değiştirmek veya etkilemek için herhangi bir çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Araştırmada veri kaynağı olarak uygulanmakta olan ilkökul 1,2, ve 3.sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları (MEB, 2015) temel alınmıştır. Araştırmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımları, kültür bakımından incelemiştir.

Bulgular ve Yorum

1- Sınıf Düzeylerine Göre Hayat Bilgisi Dersi Kazanımları ve Kültür İle İlişkili Kazanım Sayılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo:1 Hayat Bilgisi Öğretim Programı 1.Sınıf Kazanımlarında Kültür

Ünite	Kazanım	Programda Yer Alan Kazanım Açıklaması
1. Ben ve Okulum	1.1.6. Sınıf içi kural/kuralları belirleme sürecine katılır ve kurallara uyar.	<i>Sınıf eşyalarını özenli kullanma, sınıfını temiz tutma, söz alarak konuşma, arkadaşlarına ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermeme gibi kurallara değinilecektir</i>
	1.1.9. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar.	<i>Türk bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme üzerinde durulacaktır.</i>
	1.1.11. İhtiyaçlarını, isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları içerisinde ifade eder.	<i>Nezaket sözcüklerinin kullanılmasına özen gösterilmesinin yanı sıra bir isteğe ya da talebe "hayır" denmesi veya hoşça gitmeyecek bir duruma karşı çıkılması hâlinde bile karşdakini rencide edici bir dil kullanılmaması üzerinde durulacaktır.</i>
	1.1.14. Bireysel farklılıklara saygı duyar.	<i>Fiziksel ve zihinsel engellilik gibi bireysel farklılıklar ele alınacaktır. Ayrıca farklı Özelliklere sahip bireyleri olduğu gibi kabul etme, onların kullandığı cihazlara Dikkat etme gibi unsurlar üzerinde durulacaktır.</i>
3. Sağlıklı Hayat	1.3.1. Kişisel bakımını yapar.	<i>El-yüz yıkama ve dişleri tekniğine uygun olarak fırçalama, saç tarama, günlük kıyafetlerini temiz ve özenli kullanma üzerinde durulacaktır.</i>
	1.3.2. Yemekten önce ve sonra kişisel temizliğini yapar.	<i>El yıkama, peçete kullanma vb. üzerinde durulacaktır</i>
5. Ülkemi Seviyorum	1.5.4. Ülkesinin genel özelliklerini tanır.	<i>Ülkesinin adı, başkenti, Türk bayrağının şekli ve rengi ile İstiklal Marşı'nın millî marşımız olduğu üzerinde durulacaktır.</i>
	1.5.5. Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır.	<i>29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı ile bu bayramların anlamı üzerinde durulacaktır.</i>
	1.5.6. Millî bayramlar ile Atatürk ilişkisini kavrar.	<i>Öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı'nın millî bayram olmasının Millî Mücadele ile ilişkisi ve Atatürk'ün liderliği üzerinde durulacaktır.</i>
	1.5.7. Dinî bayramları tanır.	<i>Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı'nda evde ve çevresinde bayram öncesi hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar, çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durulacaktır.</i>

Tablo 1 incelendiğinde 1.sınıfta yer alan 6 ünitenin sadece 3 ünitesinde kültür ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Ben ve Okulum ünitesinde 4 kazanımda kültür ile ilgili kazanıma yer verilmiştir. Üniteye yer alan; "1.1.6. Sınıf içi kural/kuralları belirleme sürecine katılır ve kurallara uyar" kazanımında Sınıf eşyalarını özenli kullanma, sınıfını temiz tutma, söz alarak konuşma, arkadaşlarına ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermeme gibi kurallara değinilmesi istenmektedir. Bu kazanım açıklamasında temizliğe, kurallara uymaya yapılan vurgu Türk kültürü ile kazanımın ilişkilendirilmesini sağlamaktadır. "1.1.9. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar." kazanımında Türk bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme üzerinde durulması gerektiği kazanım açıklamasında belirtilmektedir. Bayrak ve mili marşımız gibi milli kültür unsurları burada vurgulanması sebebiyle bu kazanım kültür ile yakından ilgilidir. Bu sınıf düzeyinde milli kültür unsurlarına yer verilmesi

program açısından önemli bir özelliktir. “1.1.11. İhtiyaçlarını, isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları içerisinde ifade eder.” Kazanımında Nezaket sözcüklerinin kullanılmasına özen gösterilmesinin yanı sıra bir isteğe ya da talebe “hayır” denmesi veya hoş gitmeyecek bir duruma karşı çıkılması hâlinde bile karşdakini rencide edici bir dil kullanılmaması üzerinde durulması gerektiği kazanım açıklamasında ifade edilmektedir. Nezaket içeren davranışlar bizim kültürümüzün önemli bir unsurudur. Bu yönüyle kazanımın kültür ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir. “1.1.14. *Bireysel farklılıklara saygı duyar.*” Kazanımında Fiziksel ve zihinsel engellilik gibi bireysel farklılıklar ele alınacaktır. Ayrıca farklı Özelliklere sahip bireyleri olduğu gibi kabul etme, onların kullandığı cihazlara Dikkat etme gibi unsurlar üzerinde durulması istenmektedir. Bu kazanımında ifade edilen bireylere saygı duyma toplumumuzun kültür ve değerleri ile ilişkilidir.

3.Ünite Sağlıklı Hayat ünitesinde yer alan “1.3.1. Kişisel bakımını yapar” kazanımında El-yüz yıkama ve dişleri tekniğine uygun olarak fırçalama, saç tarama, günlük kıyafetlerini temiz ve özenli kullanma üzerinde durulması gerektiğinden bahsedilerek,ve “1.3.2. Yemekten önce ve sonra kişisel temizliğini yapar.”El yıkama, peçete kullanma vb. üzerinde durulması gerektiğinden bahsedilerek kültürümüzün önemli bir ögesi olan temizliğe dikkat çekilmektedir.

5.Ünite Ülkemi Seviyorum ünitesinde kültür ile ilişkili olduğu değerlendirilen 4 kazanım olduğu belirlenmiştir. “1.5.4. Ülkesinin genel özelliklerini tanır.” Kazanımında Ülkesinin adı, başkenti, Türk bayrağının şekli ve rengi ile İstiklal Marşı’nın millî marşımız olduğu üzerinde durularak, “1.5.5. Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır.” Kazanımında 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı ile bu bayramların anlamı üzerinde durularak, “1.5.6. Millî bayramlar ile Atatürk ilişkisini kavrar.” Kazanımında Öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı’nın millî bayram olmasının Millî Mücadele ile ilişkisi ve Atatürk’ün liderliği üzerinde durularak, “1.5.7. Dinî bayramları tanır” kazanımında Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı’nda evde ve çevresinde bayram öncesi hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar, çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durularak, millî kültür öğelerimiz öğrencilerimize kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Tablo:2 Hayat Bilgisi Öğretim Programı 2.Sınıf Kazanımlarında Kültür

Ünite	Kazanım	Programda Yer Alan Kazanım Açıklaması
1.Ben ve Okulum	2.1.6.Sınıf ve okul içi çalışmalarda arkadaşlarıyla yardımlaşır.	<i>Konu; sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşma, adil davranma, dürüstlük ve güven çerçevesinde ele alınacaktır</i>
2.Ailem ve Evim	2.2.6. Aile bireyleri ve akrabalar arasındaki dayanışma ve yardımlaşmaya örnekler verir.	
5.Ülkemi Seviyorum	2.5.1. Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerine örnekler verir.	<i>Gelenek ve görenekler, yemek, giyim-kuşam, müzik ve folklor gibi konulardan örnekler üzerinde durulacaktır.</i>
	2.5.4. Türk bayrağının ve İstiklal Marşı’nın vatanını ve milletini temsil ettiğini fark eder.	
	2.5.5. Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır.	<i>29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı ve 30 Ağustos Zafer Bayramı ile bu bayramların anlamı üzerinde durulacaktır.</i>

	2.5.6. Millî bayramlar ile Atatürk ilişkisini kavrar.	<i>Öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı'nın millî bayram olmasının Millî Mücadele ile ilişkisi ve Atatürk'ün liderliği üzerinde durulur</i>
	2.5.7. Dinî bayramların paylaşım ve dayanışma için özel günler olduğunu fark eder.	<i>Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı'nda ev ve çevresinde bayram öncesi hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar ve çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durulacaktır.</i>

Tablo 2 incelendiğinde sadece 3 ünite kültür aktarımı kapsamında kazanım olduğu tespit edilmiştir. Ben ve Okulum ünitesinde 1, Ailem ve Evim ünitesinde 1, Ülkemi Seviyorum ünitesinde 5 olmak üzere toplam 7 kazanımla kültür arasında ilişki kurulabilmektedir. 1.Ünite Ben ve Okulum ünitesinde yer alan "2.1.6.Sınıf ve okul içi çalışmalarda arkadaşlarıyla yardımlaşır." Kazanımında Konu; sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşma, adil davranma, dürüstlük ve güven çerçevesinde ele alınacaktır denilerek kültürümüzün önemli değerlerine vurgu yapılmaktadır. 2.Ünite Ailem ve Evim ünitesinde yer alan, "2.2.6. Aile bireyleri ve akrabalar arasındaki dayanışma ve yardımlaşmaya örnekler verir." Kazanımında kültürümüzde önemli yer tutan dayanışma ve yardımlaşmaya dikkat çekilmektedir.

5.Ünite Ülkemi Seviyorum ünitesinde 5 farklı kazanımla kültür arasında ilişki kurulabilmektedir. "2.5.1. Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerine örnekler verir." Kazanımında Gelenek ve görenekler, yemek, giyim-kuşam, müzik ve folklor gibi konulardan örnekler üzerinde durulması istenerek doğrudan Türk halk kültürü öğeleri öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. "2.5.4. Türk bayrağının ve İstiklal Marşı'nın vatanını ve milletini temsil ettiğini fark eder." Kazanımında milli kültürümüzün önemli unsurları bayrak ve milli marş üzerinde durulmaktadır. "2.5.5. Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır." kazanımında 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı ve 30 Ağustos Zafer Bayramı ile bu bayramların anlamı üzerinde durulacaktır denilerek ve "2.5.6. Millî bayramlar ile Atatürk ilişkisini kavrar." kazanımında Öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı'nın millî bayram olmasının Millî Mücadele ile ilişkisi ve Atatürk'ün liderliği üzerinde durulur denilerek milli kültürümüz ve vatanseverlik değerimiz çerçevesinde milli bir bilinç oluşturulmaya çalışılmaktadır. "2.5.7. Dinî bayramların paylaşım ve dayanışma için özel günler olduğunu fark eder." kazanımında Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı'nda ev ve çevresinde bayram öncesi hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar ve çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durularak toplum yaşamımızın önemli bir ögesi olan dini bayram günleri ile ilgili çeşitli bilgiler kazandırılmak istenmektedir.

Tablo:3 Hayat Bilgisi Öğretim Programı 3.Sınıf Kazanımlarında Kültür

Ünite	Kazanım	Programda Yer Alan Kazanım Açıklaması
1.Ben ve Okulum	3.1.3. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılır.	
	3.1.4. Arkadaşlık ilişkilerinde temel değerleri kavrar.	<i>Arkadaş ilişkilerinde doğruluk, saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik ve başkalarının haklarını gözetme gibi değerler üzerinde durulacaktır.</i>
2.Ailem ve	3.2.4. Komşuluk ilişkilerinin	

Evim	ailesine ve kendisine olan katkılarına örnekler verir.	
5.Ülkemi Seviyorum	3.5.3. Çevresinde yer alan tarihî eserleri ve özelliklerini tanır.	<i>Yakın çevrede bulunan cami, çeşme, han, hamam, müze, kale, tarihi çarşılar, köprüler vb. yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta sunumu sağlanacaktır.</i>
	3.5.7. Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır.	<i>29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı ve 30 Ağustos Zafer Bayramı ve bu bayramların anlamı üzerinde durulacaktır.</i>
	3.5.8. Millî Mücadele'de Atatürk'ün liderliğini açıklar.	<i>Millî mücadelede halkın fedakârlıkları, Çanakkale ve 30 Ağustos Zaferleri açıklanarak Atatürk'ün liderliği üzerinde durulacaktır.</i>
	3.5.9. Dinî bayramların paylaşım ve dayanışma için özel günler olduğunu fark eder.	<i>Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı'nda evde ve çevresinde bayram öncesi hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar, çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durulacaktır.</i>

Tablo 3 incelendiğinde 3 üniteye kültür ile ilişkilendirilebilecek kazanımların yer aldığı görülebilmektedir. Ben ve Okulum ünitesinde 2, Ailem ve Evim ünitesinde 1, Ülkemi Seviyorum ünitesinde 4 olmak üzere toplam 7 kazanım kültür ile ilişkilidir. Ben ve Okulum ünitesinde yer alan “3.1.3. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılır.” kazanımında ve “3.1.4. Arkadaşlık ilişkilerinde temel değerleri kavrar.” kazanımında ve “3.1.4. Arkadaşlık ilişkilerinde temel değerleri kavrar.” kazanımında Arkadaş ilişkilerinde doğruluk, saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik ve başkalarının haklarını gözetme gibi değerler üzerinde durulması istenmektedir. Hem kültürümüz hem de değerlerimizin kazandırılması açısından kazanım önem taşımaktadır. Ailem ve Evim ünitesinde yer alan “3.2.4. Komşuluk ilişkilerinin ailesine ve kendisine olan katkılarına örnekler verir.” kazanımında komşuluk dostluk gibi önemli kültürel etkinliklerin önemine yer verilmektedir. Ülkemi Seviyorum ünitesinde yer alan “3.5.3. Çevresinde yer alan tarihî eserleri ve özelliklerini tanır.” kazanımında Yakın çevrede bulunan cami, çeşme, han, hamam, müze, kale, tarihi çarşılar, köprüler vb. yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta sunumu sağlanacaktır denilerek kültürümüzde önemli yer tutan tarihi nesne ve yapıtlara ilişkin bilgiler kazandırılmaya çalışılmaktadır. “3.5.7. Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır.” kazanımında ve “3.5.8. Millî Mücadele'de Atatürk'ün liderliğini açıklar.” kazanımında milli kültür unsurlarımızdan kurtuluş savaşı, Atatürk, milli bayramlara ilişkin bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. “3.5.9. Dinî bayramların paylaşım ve dayanışma için özel günler olduğunu fark eder.” kazanımında Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı'nda evde ve çevresinde bayram öncesi hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar, çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durulacaktır denilerek dini bayramlarımıza ilişkin kültürel etkinliklerimizle ilgili bilgiler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

2-Kültür İle İlişkili Kazanımların Ünitelere Göre Dağılım Sayılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4: Kültür İle İlişkili Kazanımların Ünitelere Göre Dağılım Sayıları

Sınıflar	Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Kazanım	Kültür ile ilişkili kazanım sayıları ve oranları	
		(f)	(%)
1.Sınıf	54	11	20,37

2.Sınıf	49	7	14,28
3.Sınıf	43	7	16,27
Toplam	146	25	17,12

Tablo 4’de görüldüğü gibi Hayat Bilgisi öğretim programında 1.sınıf düzeyinde 54, 2.sınıf düzeyinde 49, 3.sınıf düzeyinde 43 kazanım olmak üzere toplam 149 kazanım yer almaktadır. 1.sınıf düzeyinde kültür ile ilişkili kazanım sayısı % 20,37’lik oran ile (f) 11kazanım olarak tespit edilmiştir. 2.sınıf düzeyinde kültür ile ilişkili kazanım sayısı %14,28’lik oran ile (f) 7 kazanım olarak tespit edilmiştir. 3.sınıf düzeyinde kültür ile ilişkili kazanım sayısı %16,27’lik oran ile (f) 7 kazanım olarak tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde ise kültür ile ilişkili kazanım sayısının % 17,12’lik oran ile sadece 25 kazanım olarak tespit edilmiştir. Sınıflar arası dağılım incelediğinde ise 1.sınıf düzeyinde daha fazla kültürel içerikli kazanım olduğu görülmektedir.

3. Kültür İle İlişkili Kazanımların Ünitelere Göre Dağılım Oranı İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 5: Sınıf Düzeyine Göre Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kültür Öğelerinin Yer aldığı Kazanımlar

Ünite	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		Toplam Kazanım	Kültür ile İlişkili Kazanım	
	Toplam Kazanım	Kültür ile İlişkili Kazanım	Toplam Kazanım	Kültür ile İlişkili Kazanım	Toplam Kazanım	Kültür ile İlişkili Kazanım		f	%
	f	f	f	f	f	f		f	%
1. Ben ve Okulum	14	5	11	1	6	2	31	8	25,80
2. Ailem ve Evim	6	-	6	1	6	1	18	2	11,11
3. Sağlıklı Hayat	12	2	7	-	5	-	24	2	8,33
4. Güvenli Hayat	7	-	8	-	10	-	25	-	-
5. Ülkemi Seviyorum	7	4	7	5	9	4	23	13	56,52
6. Doğa ve Çevre	8	-	10	-	7	-	25	-	-
Toplam	54	11	49	7	43	7	146	25	22,41

Tablo 5 incelendiğinde 1-3.sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda tüm sınıflarda aynı isme sahip 6 farklı ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerde yer alan toplam 146 kazanımın %22,41’lik oran ile(f) 25 tanesi kültür ile ilişkili kazanımdır. Kültür ile ilişkili kazanımların, Ben ve Okulum Ünitesi kazanımlarında 8 (%25,8) , Ailem ve Evim ünitesi kazanımlarında 2 (%11,11) , Sağlıklı Hayat ünitesi kazanımlarında 2 (%8,33) , Ülkemi Seviyorum ünitesi kazanımlarında 13 (%56,52) olarak ünitelere dağıldığı görülmektedir. Güvenli Hayat ve Doğa ve Çevre ünitelerinde ise tüm sınıf düzeylerinde

kültür ile ilişkili bir kazanımın yer almadığı tespit edilmiştir. Sağlıklı hayat ünitesinde ise kültür aktarımı ile ilgili sadece 1.sınıf düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Toplam kazanım sayılarının ünitelere dengeli dağıldığı belirlenirken, kültür ile ilişkili kazanımların dengeli dağılmadığı belirlenmiştir. En fazla kazanımın ise 13 (56,52) kazanım ile Ülkemi Seviyorum ünitesinde yer aldığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Genel olarak bakıldığında kültür öğesinin hayat bilgisi programında yeteri kadar yer aldığı söylenebilir. Hayat Bilgisi öğretim programı 1.sınıfta yer alan 6 ünitenin sadece 3 ünitesinde kültür ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin "1.1.9. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar." kazanımında Türk bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme üzerinde durulması gerektiği kazanım açıklamasında belirtilmektedir. Bayrak ve milli marşımız gibi milli kültür unsurları burada vurgulanması sebebiyle bu kazanım kültür ile yakından ilgilidir. Bu sınıf düzeyinde milli kültür unsurlarına yer verilmesi program açısından önemli bir özelliktir. Hayat Bilgisi Öğretim Programı 2.sınıf kazanımlarına bakıldığında 3 ünite kültür aktarımı kapsamında kazanım olduğu tespit edilmiştir. Örneğin 2.Ünite Ailem ve Evim ünitesinde yer alan, "2.2.6. Aile bireyleri ve akrabalar arasındaki dayanışma ve yardımlaşmaya örnekler verir." Kazanımında kültürümüzde önemli yer tutan dayanışma ve yardımlaşmaya dikkat çekilmektedir. Hayat Bilgisi Öğretim Programı 3.Sınıf kazanımları incelendiğinde 3 ünite kültür ile ilişkilendirilebilecek kazanımların yer aldığı görülebilmektedir. Örneğin "3.5.9. Dinî bayramların paylaşım ve dayanışma için özel günler olduğunu fark eder." kazanımında Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı'nda evde ve çevresinde bayram öncesi hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar, çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durulacaktır denilerek dini bayramlarımıza ilişkin kültürel etkinliklerimizle ilgili bilgiler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Sınıf düzeylerine göre Hayat Bilgisi dersi kazanımları ve Kültür ile ilişkili kazanım sayılarına bakıldığında ise 1.sınıf düzeyinde 54, 2.sınıf düzeyinde 49, 3.sınıf düzeyinde 43 kazanım olmak üzere toplam 149 kazanım yer aldığı görülmektedir. Sınıflar arası dağılım incelendiğinde ise 1.sınıf düzeyinde daha fazla kültürel içerikli kazanım olduğu görülmektedir. Kültür ile ilişkili kazanımların ünitelere göre dağılımına bakıldığında ise Kültür ile ilişkili kazanımların, Ben ve Okulum Ünitesi kazanımlarında 8 (%25,8) , Ailem ve Evim ünitesi kazanımlarında 2 (%11,11) , Sağlıklı Hayat ünitesi kazanımlarında 2 (%8,33) , Ülkemi Seviyorum ünitesi kazanımlarında 13 (%56,52) olarak ünitelere dağıldığı görülmektedir. Toplam kazanım sayılarının ünitelere dengeli dağıldığı belirlenirken, kültür ile ilişkili kazanımların dengeli dağılmadığı belirlenmiştir. En fazla kazanımın ise 13 (56,52) kazanım ile Ülkemi Seviyorum ünitesinde yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda hayat bilgisi programının çocukların kültürlerini öğrenmesinde ve içselleştirilmesine katkı sağlayacak düzeyde olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Altay, E. (1971). Yeni Sosyoloji, Ankara: Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu Yayınları: No:16.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB, (2015). Hayat Bilgisi Öğretim Programı.
- Ulusoy, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Kültür Ve Miras Öğrenme Alanının İşlenişinin 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 18, Ekim, Kırgızistan.
- Gürçil, F. (2011). " İlköğretim Öğrencilerinin Halk Kültürü Dersine Yönelik Görüşleri" Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- TDK [Türk Dil Kurumu] (2005). Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Basımevi, Ankara.
- Tezcan, M. (2008). Kültürel Antropoloji, Maya Akademi Yayınları, Ankara.
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme "Teori Ve Teknikler", Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:157.
- <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (22 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır).

EMEKLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIĞI YÖNTEM VE TEKNİKLER ÜZERİNE SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMASI

Melek ÖZTÜRK*

Özet

Ülkemizde 2004-2005 yılından bu yana yapılandırmacı (oluşturmacı) anlayışıyla eğitim-öğretim uygulanmaktadır. Bu tarihten önceki eğitim sistemi/öğretim programı tek disiplinli olması, öğretmeni merkez alması, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi gibi yönleriyle eleştirilmektedir. Elbette sosyal bilgiler dersinin değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiyi üretebilen etkin vatandaşlar yetiştirmesi için gelişimi ve dönüşümü gerekmektedir. Ancak bu durum geçmiş sistemlerin/programların/öğretmenlerin tamamen başarısız ve etkisiz olduğunu göstermez. Sonuçta günümüzün başarılı insanların tesadüfi olarak yetişmiş olması düşünülemez. Araştırmada bu düşünceden yola çıkılmış ve etkenlerden biri üzerinden çalışma yürütülmüştür.

Bu araştırma, bugünün başarılı insanların yetiştiği ortamda, yukarıda saymış olduğumuz etkenlerden biri olan emekli sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşerek, onların mesleklerine, öğrencilerine bakış açılarını değerlendirmeyi, derslerinde hangi yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirlemeyi ve onların deneyimlerinden sonuçlar çıkarmayı hedeflemektedir. Çalışma grubunu Denizli ilinde yaşayan emekli sosyal bilgiler öğretmenleri (ulaşılabilenler) oluşturmaktadır. Araştırma için sözlü tarih yöntemi tercih edilmiş, veriler birebir görüşmelerle toplanmıştır. Bu yöntemin seçilmesindeki amaç hem derinlemesine bilgi toplamak hem de belli bir yaşın üzerindeki emekli öğretmenlerin yazmaktan çok konuşmayı tercih etmeleridir. Yapılan görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerde emekli sosyal bilgiler öğretmenlerini tanıyıcı sorular (kısaca özgeçmişleri, mezun oldukları okul ve yıl, görev yaptıkları yerler, emekli oldukları yıl) dışında iki soru (1. Öğretmenlik yaptığınız sürede derslerin işlenişinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandınız? 2. Öğretmenlik yaptığınız sürede derslerin işlenişinde uyguladığınız özgün yöntemler var mıydı? Varsa nelerdi?) ile çalışma yürütülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sözlü tarih, öğretim yöntem ve teknikleri, emekli sosyal bilgiler öğretmeni.

ORAL HISTORY STUDY REGARDING METHODS AND TECHNIQUES USED BY RETIRED TEACHERS OF SOCIAL STUDIES

Abstract

Education with constructivist (constructionist) approach has been applied since 2004-2005 in Turkey. The education system/curriculum before this date has been criticized due to its aspects such as being single-disciplinary, being teacher-centered, and teaching social studies as citizenship transfer. Of course, development and transformation of the lesson of social studies are needed in order to train effective citizens who are capable of producing information in changing conditions of the country and the world. However, this situation does not show that previous systems/programs/teachers were completely unsuccessful and inefficient. Consequently, it can't be thought that today's successful people were trained accidentally. The study was based on this thought and the study was conducted on one of the factors.

This study aims to evaluate viewpoints of retired teachers of social studies, who were one of the above-mentioned factors, regarding their occupations and students, to determine which methods and techniques they used in their lessons, and to draw conclusions from their experiences by meeting them in the setting where today's successful people are trained.

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim, melekozurturk@pau.edu.tr

Retired teachers of social studies (who were reached) living in the province of Denizli constituted the sample group. Oral history method was preferred for the study and the data were collected through face-to-face interviews. The purpose for choosing this method is both to collect in-depth information and for retired teachers over a certain age to prefer talking rather than writing. Interviews were vocally recorded and put down on paper. The study was conducted with two questions (1. Which teaching methods and techniques did you use for teaching of lessons when you were teacher? 2. Were there original methods you applied for teaching lessons when you were teacher? If so, what were they?) except for the questions identifying retired teachers of social studies (brief background, the school and the year they graduated, the places they worked at, the year of retirement) in the interviews.

Key Word: Oral history, regarding methods and techniques, retired teachers of social studies.

GİRİŞ

Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılından bu yana kademeli olarak yapılandırmacı (oluşturmacı) anlayışıyla eğitim-öğretim uygulanmaktadır (MEB, 2005). Bu tarihten önceki eğitim sistemi/öğretim program(lar)ı tek disiplinli olması, bilgiye ağırlık vermesi, öğretmeni merkez alması, öğrencilerin ilgi ve yetenek farklılıklarını dikkate almayı, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi gibi yönleriyle eleştirilmektedir (Öztürk, 2009). Elbette sosyal bilgiler dersinin değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiyi üretebilen etkin vatandaşlar yetiştirmesi için gelişimi ve dönüşümü gerekmektedir (Fer, 2005). Ancak bu durum geçmiş sistemlerin/programların/öğretmenlerin tamamen başarısız ve etkisiz olduğunu göstermez. Sonuçta günümüzün başarılı insanların tesadüfi olarak yetişmiş olması düşünülemez. Araştırmada bu düşünceden yola çıkılmış ve etkenlerden biri üzerinden çalışma yürütülmüştür. Herhangi birimizin hayatına bir şekilde etki eden öğretmenlerimizin kullandığı yöntemler araştırılmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırma, bugünün başarılı insanların yetiştiği ortamda, eğitimin başarısını etkileyen unsurlardan biri sayılabilecek öğretmenleri ele almıştır. Bu doğrultuda emekli sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşerek, onların mesleklerine, öğrencilerine bakış açılarını değerlendirmeyi, derslerinde hangi yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirlemeyi ve onların deneyimlerinden sonuçlar çıkarmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma için sözlü tarih yöntemi tercih edilmiş ve veriler birebir görüşmelerle toplanmıştır. Bunun nedeni emekli sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini (kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini) incelemek için derinlemesine bir araştırma yapma gerekliliği ve sözlü tarih yönteminin bireysel deneyimleri ön planda tutmasıdır (Tan, 1999). Ayrıca belli bir yaşın üzerindeki emekli öğretmenlerin yazmaktan çok konuşmayı tercih etmeleri de görüşme yapmayı desteklemiştir. Kartopu örnekleme yöntemi ile kişilere ulaşıp görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve daha sonra yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerde öncelikle emekli sosyal bilgiler öğretmenlerini tanıyıcı sorular (kısaca özgeçmişleri, mezun oldukları okul ve yıl, görev yaptıkları yerler, emekli oldukları yıl) dışında araştırmanın temelini oluşturan iki soru (1. Öğretmenlik yaptığınız sürede derslerin işlenişinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandınız? 2. Öğretmenlik yaptığınız sürede derslerin işlenişinde uyguladığınız özgün yöntemler var mıydı? Varsa nelerdi?) ile çalışma yürütülmüştür.

Akademik Bir Yöntem Olarak Sözlü Tarih

Sözlü tarih için hem en eski tarih biçimi hem de en yeni bir tarih yazım yöntemi denilebilir. Yazıdan önce sözel bilgiler ve anlatılar mevcuttu. Bu anlatılar sözlü tarihin ilk örnekleriydi. Günümüze gelecek olursak, teknolojinin ilerlemesiyle kayıt işlemleri kolaylaştı ancak kayıtlar azaldı. Mektup yerine telefon görüşmelerinin tercih edilmesi, görüşmeyi hızlandırdı, belgeleri ortadan kaldırdı. Aynı teknoloji telefonların ses kaydetme özelliğiyle anıları, deneyimleri kayıt altına almayı kolaylaştırdı.

Araştırmacılar görüşmeler yaparak ve deneyimleri ses kaydından çözümleyerek yeni bir arşiv oluşturma şansını elde ettiler. (Aktaran Kaya, 2013, s. 13).

Sözlü tarih, akademik tarih yazımında dışarıda kalmış (bırakılmış) kişi, olay ve durumlara dair, toplumdaki insanları dinleyerek, onların hatıralarını, deneyimlerini ve yaşam öykülerini kayıt altına alıp bu kayıtları yorumlayarak gerçekleştirilir. Bu bağlamda yazılı tarihe alternatif olarak gelişmiştir.(Thompson, 2006). Böylece resmi tarihin yanı sıra, halkın belleğindeki tarih de ortaya çıkarılır (Fidan, 2011).

Sözlü tarihi “sözün bellekte zuhur etmesi” olarak tanımlayan Neyzi’ye (2014) göre bellek çalışmaları toplumsal hatırlama süreçlerini inceler. Küpüç’e (2014) göre sözlü tarih, insan hafızasını bir tarihsel kaynak olarak kabul eder ve insanların geçmişe ait anlattıkları hikâyelere dayalı olarak tarihsel bilgi üretir. Bilgilerin yanı sıra özellikle de görüşmelerde bireyler üzerine odaklanmasıyla sözlü tarih, “kültürün ve bireyin düşünce duygu bütününe ulaşılabilir kadar ensek olması” durumların (olayların) kişileri nasıl etkilediğini oraya çıkarmada yardımcıdır (Sağlam, 2010).

Dünya ve ülkemizde de bu tür çalışmalar gittikçe artmaktadır. Bu yöntem Türkiye’de önceleri bazı araştırmalarda kullanılsa da, akademik araştırmalar ancak 1992’lerde başlamıştır. (Neyzi, 2014, s.4).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yöntemin seçilmesinde görüşme yapılan grubun yaş ortalaması göz önünde bulundurulmuştur. Bu yaş grubundaki insanların yazmaktan çok sözlü ifadeyi tercih etmeleri nedeniyle görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme yapılan kişilere kartopu örnekleme ile ulaşılmıştır. Bu aşamada öncelikle tez danışmanım Prof. Dr. Süleyman İnan’ın sosyal bilgiler öğretmenlerinden 2 kişi ve tavsiye ettiği 1 kişi ile görüşme yapılmış daha sonra Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilmiş ancak emekli olan öğretmenlerin çoğunun iletişim bilgilerinin eksik olmasından dolayı buradan sadece 1 kişiye ulaşılabilmektedir. Bu aşamadan sonra kartopu örneklemeyle emekli öğretmenlere ulaşılmıştır. Hem böylece görüşülen kişilerin görüşmeciye olan güvenini artırmış ve görüşmeyi kolaylıkla kabul etmişlerdir. Süreçte her bir kişiyle önce tanışma görüşmesi yapılmış, çalışmanın amacı ve süreç hakkında bilgiler verilmiştir. Böylece görüşülen ve görüşmeci arasında bir güven sağlanmıştır. Görüşme yapılan kişilerle görüşmeler birebir yapılmış ve birbirini destekleyen sorularla güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Görüşülen Öğretmenler

Öğretmenlerimizi kısaca tanıttığımız olursak;

- * Adem Kılınç, 1955 Burdur/Gölnhisar/Çamköy doğumlu. İlkokulu ve İmam hatip okullarını Burdur’da bitirmiş. Isparta Eğitim Enstitüsünden 1979 da mezun olmuştur. 1987 yılına kadar sosyal bilgiler öğretmenliği yapmış, görevine Denizli/Merkezefendi İlçe Milli Müdürü olarak devam etmektedir.
- * Ayşe Baldan, 1958 Denizli/Çivril doğumlu. İlkokul ve Ortaokulu Çivril’de okumuş, Denizli Ticaret Lisesini bitirmiştir. 1980 Bursa Eğitim Enstitüsü mezunudur. 1982 yılında göreve başlamış ve 2004 yılında emekli olana kadar sosyal bilgiler öğretmenliği yapmıştır.
- * İbrahim Büyükçulhacı, 1954 Denizli/Tavas doğumludur. İlk ve Ortaokulu Denizli’de okuduktan sonra 1972’de Nazilli Öğretmen Okulu’nu bitirmiştir. Balıkesir Eğitim Enstitüsü’nden 1977’de mezun olmuştur. 2004’te emekli oluncaya kadar 27 yıl 4 ay (kısa bir dönem idareci olmanın dışında) sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmıştır.
- * Musa Sabancı, 1958 yılında Denizli/Güney ilçesinde doğmuştur. İlk ve Ortaokulu Güney ilçesinde okumuş, Denizli Lisesi’ni 1976’da bitirmiş, 1979’da Bursa Eğitim Enstitüsü’nden mezun olmuştur. 2015 yılında emekli olana kadar sosyal bilgiler öğretmenliği yapmıştır.

- * Nail Kayasu, 1949 Denizli/Babadağ doğumludur. 1968 Nazilli Öğretmen Okulu'nu ve daha sonra Atatürk Eğitim Enstitüsü'nü bitirmiştir. 1968 yılında başladığı öğretmenlik mesleğine 1999 yılında emekli olduktan sonra özel sektörde idareci olarak bir süre daha devam ettirmiştir.
- * Ömer Özden, 1955 Denizli/Tavas/Kızılcabölük doğumlu. İlkokul, ortaokul ve liseyi Denizli'de okumuş, Gazi Eğitim Enstitüsü'nden 1979'da mezun olmuştur. 2001 yılında emekli olana kadar sosyal bilgiler öğretmenliği ve idari görevlerde bulundu. Halen bir Yüksek Öğrenim yurdunda müdürlük yapmaktadır.
- * Pernur Şimşek, 1960 Isparta/Keçiborlu doğumlu. İlkokul, ortaokul ve liseyi Keçiborlu ilçesinde tamamlamış, Isparta Eğitim Enstitüsü'nü 1981'de tamamlamıştır. 1983 yılında göreve başladı. 2004 yılında emekli olduğundan bu yana özel kolejlerde sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaya devam etmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Görüşülen öğretmenlerin çoğunluğu (4 kişi) 2004 yılından önce emekli olmalarına rağmen konuşmalarının içinde yapılandırmacı eğitimin temelini oluşturan pek çok unsurdan bahsetmektedirler. Mesela, hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz sorusuna verdiği cevapta Adem hocanın yakından uzağa ilkesini basit düzeyde kullandığını görebiliyoruz. *“Sosyal Bilgilerde, beşeri coğrafyanın bir alanını anlatacaksınız. İnsanlar neden böyle giyiniyor veyahut neden böyle bir beslenme alışkanlığı kazanmış. Öğrenciye “Sen ne düşünüyorsun?”, “Sizin orada nasıl beslenme? Giysi nedir?” diye soruyoruz, düşünüyor. Öğrenciyi düşünmeye sevk ediyor. Öğrencinin cevapları; işte bizim orası çok soğuk veyahut bizim orası çok sıcak, sıcakta o yenir mi, nenemden, dedemden böyle gördük.”* Hocanın verdiği bu örnekte coğrafyanın bir konusu işlenirken öğrenciye önce yakın çevresinin fark ettirmeye çalışıldığını görüyoruz.

Yakından uzağa ilkesinden bahseden bir diğer hocamız Nail Kayasu. *“Sosyal bilgiler kitabında genelde, Türkiye coğrafyası dikkat ettin mi hiç Karadeniz'den başlar ama öğretmene hak tanımıştır, seçicilik hakkı tanımıştır, Ege bölgesinde yaşayan bir çocuğu Karadeniz'den başlatmaz. Ege bölgesinden başlayacaksın. Kendinden başlayacaksın önce. Ben eğitim öğretimin ne kadar boşaldığını üzülerek söyleyeceğim lise mezunu çocuk Güney'in nereye bağlı olduğunu bilmiyor Denizlili çocuk, Güneyin Denizli'nin bir ilçesi olduğunu söyleyemedi.”*

Görüşme yaptığım İbrahim hoca öğrencilerini gruplara ayırdığını ve her gruba kura yöntemiyle bir gazete aldırıp, tartışarak güncel olayları takip ettiklerinden bahsetti. *“Örneğin ben çocuklara gazete aldırırdım herkes İlla ki bir gazete alacaktı kaç kişi var 35 kişi sınıfta 5 grup çıkartıp onlara tirajı en yüksek gazetelerden 5 tanesini yazarız ve o beş tanenin içinden kura çekme yöntemiyle çocuklara gazete aldırıp o dönemlerde gündemi takip ederdik. Mesela hatırlıyorum 79 ve sonrası için İran Irak Savaşı'nı takip ederdi benim öğrencilerim. Bir öğrencim Ayşe Özmen gazeteci oldu.”*

Yine İbrahim hoca dersi kültürel öğelerle zenginleştirdiğinden bahsetti. Bunda tabii sesinin güzel olmasının da etkisi büyük. *“Benim o yıllarda sesimde güzeldi biraz zaman zaman çocuklara türküler söylediğimizde olurdu. Hadi bakalım durun size bir türkü söyleyeyim tarih dersinde, Coğrafya dersinde türkü söylenmez mi, Ege Bölgesi'ni okuturken Ege bölgesinin içinde kültürel özelliği, folkloru, zenginliği olan iller var. Bu türkülerden söyledik.”*

Drama tekniğini kullandığını anlatıyor bir hocamız. Canlandırma ve oyun diyor buna. Pernur hoca; *“Ben daha çoktur ama yani canlandırarak ve biraz daha olayları güncelleştirerek anlatmayı çok seviyorum. Mesela Anadolu'da kurulan ilk Türk beyliklerini anlatıyorum. Hepsi bir bey oluyor. Yani hepsi tek tek neler yaptığını anlatıyor. Tabii ki bu oyun içerisinde öğreniyor mutlaka yani biraz sıradanlıktan çıktığı için çocukların ilgisini çekiyor.”* Yine bu hocamızın bir kutusu var içinde değişik tohumlar, otlar olan. Konusunda derse bu kutuyla gidiyormuş.

Görüşülen öğretmenlere hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandınız sorusuna alınan cevaplarda, yöntemlerin dışında öğretmenlerin rehberlik rolünü ortaya çıkaran cevaplar da aldık . Ömer Hocanın sözleri buna örnek; *“Derse girdiğiniz zaman hangi öğrencinin ders çalışıp çalışmadığını, hangi öğrencinin sabah kahvaltısı yapıp yapmadığını, hangi öğrencinin aile parçalanması olup olmadığını kapıdan girince bilirsiniz. Kahvaltı yapmadan gelen öğrenciyi bilirsiniz, yine siz öğretmenseniz (zaten öğretmenin en önemli özelliği o kapıdan girdiğiniz zaman çocuğun ders çalışıp çalışmadığından önce hangisinin o gün halet-i ruhiyeyle geldiğini bilmelisiniz. Sıkıntısı olan çocuğa ders anlatamazsınız. Önce sıkıntısını gidermelisiniz.”*

Değer eğitiminin ihmal edildiğine dikkat çeken Adem hoca, gençliğin artık eğitiminin ihmal edilip öğretime fazla yüklenilmesinden şikayetçi; *“Maalesef şu “Oğlum/kızım bugün kaç soru çözdün?” sorusuna muhatap olan öğrenci, “100 soru çözdüm, 50 soru çözdüm, 200 soru çözdüm.” Aferin, yolda gördüğün yardıma muhtaç insana nasıl yardım ettin veya nasıl yardım edilir, sorusu gelmediği için tamamen öğrenmeye dönük bir alışkanlık kazanıyor çocuklar.”*

Yine görüştüğüm emekli öğretmenlerin, öğrencilerine karşı fedakârca davrandıkları anlattıklarından anlaşılmaktadır.

İbrahim Hoca; *“Yine o dönemlerde ben çocuklara çalışma saatlerini koyuyordum, yemekten önce bir saat günlük olayları, günlük dersleri öğreneceksiniz. Okuldan çıktınız unutmamanız için tekrar şart unutmamanın tek yolu tekrardan geçer. Eve gidince yemekten önce bunu tekrar edin. Mesela işte 6 ile 7 arası bir tekrar yapılacak. O saatlerde kendi arabamla ev ev dolaşırdım ben tek tek. Yani çocuklar ne yapıyor. Örneğin bu Ayşe Özmen dediğim kızım yufka sularken yakaladım. Benim verdiğim saatlerde ders çalışması lazım yufka sulamak nedir. Annesi sula demiş sulamayacaksın kızım. Şimdi orada tabii beni de tanıdıkları için ben annesine kızıyorum bu çocuğun bu saatte yufka sulaması gerekmiyor ders çalışması gerekiyor diye. Siz neden yufka sulattırıyorsunuz diye gerçekten söylediğim anda bana bir şey demiyorlardı. Beni tanıyorlar, öğretmene saygı sevgi var.”*

Ömer hoca; *“Siz sınıfa girdiğinizde öğrenciyi tanıyorsanız şefkatiniz var demektir. Öğrenci sizden ışık alıyor demektir pozitif demektir. Siz negatifleşirseniz akşam çıktığımızda şayet sinir küpü olmadan çıkmışsanız öğrencinin negatif enerjisini almadınız demektir. O gün öğrencinin moral bozukluğunu aile düzenini her türlü şeyini dinleyip ve ondan etkileniyor olmanız lazım. Siz profesyonel değilsiniz siz amatörsünüz. Siz doktor değilsiniz, doktor hastasını bakar o gün akşama hastasıyla beraber hasta olmaz. Öğretmen öyle değildir. Öğretmen bu öğrencinin durumundan etkilenir. Evine gider nesi var nesi yok bakar, yani bir öğrencinin başında bit var diye sınıftan çıkaracağımıza öğrenciyle beraber evine gitmeniz gerekir. Neden bit olduğunu bakarsınız karşıdan, önden, öğrencinin ekonomik durumuyla mı ilgilidir suları mı kesiktir, elektriklerini kesiktir, sabunları mı yoktur, ekonomik durumları nedir de o çocuk o hale gelmiştir. Bütün bunları araştırmak zorundasınızdır yoksa sınıfta çocuğun bit içerisinde olduğunu ifşa etmeniz rencide etmeniz sizin iyi bir öğretmen olduğunuz anlamına gelmez.”*

Tabi bunların yanında davranışçı eğitimin temel unsurlarının da konuşmalar içinde yeri büyüktür. Örneğin Ayşe hocamızın sözleri buna örnektir. *“Bursa Eğitim Enstitüsü’nden alışık olduğum teknik benim için yazdırma tekniği. İlk başta ben onu kullandım. Daha çok böyle öğrencilere not aldirmayı. Ama o kalabalık okullarda olmadı. Hem beni yordu, hem de öğrenciye çok zaman kaybettirdi. Biraz konuyu anlattıktan sonra soru-cevap şeklinde sen anlat sen anlat konuları böyle tekrarla konuyu bitiriyorduk.”*

Yine bir örnek; Musa Sabancı: *“Şimdi ilk yıllarda anlatma yöntemini çok fazla kullandım bunun yanında soru cevap yöntemi yaptım... Daha sonraki dönemlerde anlatma yönteminin yanlış olduğunun bilincine vardım. Anlattıklarımızın çocuğun ne kadarını anlayabildiğini geri dönüşümün ne kadar olabildiğini gözlemledikten sonra baktık ki sürekli anlatmakla bu iş olmuyor. Bizim deneyimsizliğimiz. Daha sonra soru cevap yöntemi, grup çalışması ve neden sonuç ilişkilerine bağlı öğretim yöntemlerini uyguladım.”*

Ömer hoca, derste öğrencisinin dikkat dağınıklığını fark ettiğini anlatıyor. *“Öğrencenin yanına vardım suan da neredesin sorusunu sordum, yanına yaklaştım kafasını oksadım. Şu anda neredesin yavrurum*

dedim. Yüzüme baktı hocam buradayım dedi. Ya yavrum bak senin burada olduğunu biliyorum, ama şuanda neredeydin dedim. Aynen söylediği şey, evdeki iki ineği almış, kapıdan çıkmış ovaya, harman yerine gitmiş, inekleri gütmek üzereymiş ben yanına varmışım. Eğer o öğrencinin dışarı çıktığını harman yerine gittiğini hissedemiyorsanız veya dışarda oyun oynadığını veya kaçak tuvalette şurada burada sigara içeceğini veya içmek üzere olduğunu hissedemiyorsanız, doğru bir öğretmen değilsiniz."

Değerlendirme

Değişim ileriye doğru olduğu için geriye doğru bakmayı çoğu zaman unutabiliyoruz. Bu çalışma bize emekli olsalar bile öğretmenlerimizden öğreneceklerimizin sınırı olmadığını, onların deneyimlerinden örnek almayı unutmamamız gerektiğini hatırlatmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerimizin, öğretim yöntem ve tekniklerinin yeni öğretim anlayışına uysa ya da uymasa bile bizim burada olmamızı sağladığı için dikkate değer olduğuna dikkat çekmeyi hedeflemiştir.

Çalışmada, emekli sosyal bilgiler öğretmenlerinin 1970'li ve 80'li yıllarda teknolojik imkânların sınırlı olduğu dönemlerde dahi materyal üretiminde yaratıcı (gazeteler, bağ- bahçe, gerçek malzemeler) oldukları, öğrenciye değer vererek bunu öğrencilere hissettirdikleri anlatımlarından çıkarılmıştır. Görüşülen öğretmenlerin kendi söylemlerinden birçok başarılı insan yetiştirdikleri düşünüldüğünde bunun tesadüfi olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim- yöntem ve teknikleri teknolojik, bazen davranışçı, hedefe/sonuca yönelik, bilgi merkezli olabilmesine rağmen günümüzdeki imkânlarla hala bazı öğretmenlerin kullanmadığı yöntem ve teknikler kullandıkları anlatımlarından tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

- Fer, S. (2005). 1923 Yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi. 7-9 Aralık 2005. İstanbul.
- Fidan, S. (2011). Sözlü kültür-sözlü tarih ilişkisi bağlamında Niş türküleri. *Turkish Studies*, Sayı 4, 139-148.
- Kaya, M. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: amaç, içerik, uygulama. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küpçü, E. (2014). Sözlü tarih kavramı ve sözlü tarihin tarih öğretimindeki rolü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Tebliğler Dergisi*. 68 (2575).
- Neyzi, L. (2014). *Nasıl hatırlıyoruz? Türkiye'de bellek çalışmaları* (2. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (Ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sağlam, M. (2010). 1970-1975 dönemi ilköğrencilerinin eğitim deneyimleri: sözlü tarih yöntemiyle bir çalışma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tan, M. (1999). Erken Cumhuriyetin çocuklarıyla bir sözlü tarih çalışması. Cumhuriyet ve çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (Ed. B. Onur). Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/149.pdf> adresinden 28.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Thompson, P. (2006). 21. Yüzyılda sözlü Tarih İçin Potansiyeller ve Meydan Okumalar. (Ed. Aynur İlyasoğlu ve Gülay Kayacan). *Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar*. ss. 23-48. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

MEVZUATÜ'L-ULÛM VASITASIYLA GELENEK VE MODERNİTE MEYANINDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNE MÜTEVAZİ BİR KATKI

İsmail ÇAKMAK* - Melek ÖZTÜRK*

Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyılda birçok alanda ehemmiyetli gelişmeler tezahür etmiştir. Evvelinde askeri alanda başlayan yenileşme hareketi ahirinde devletin yapısında radikal denebilecek hadiselerin meydana gelmesine ortam hazırlamıştır. Özellikle Batı tarzında açılan okullarda Batı'nın tesiri daha da aşikâr görülmeye başlanmıştır. Bu cihetten bakıldığında, yenileşme dairesinin genişleyerek daha başka alanlara sirayet etmesi 'İmparatorluğu kurtarmak' adına farklı fikir pratiklerinin ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır. Fakat bu süreç içinde özellikle fikri alanda yapılan çalışmalarda düşünce rotasının batıya dönük olması "öz" kaynaklara mesafeli yaklaşılmasını beraberinde getirmiştir. Bu anlamda yenilik adına atılan adımlarda gelenek ile kendilerinin arasına ciddi mesafeler koyan aydınlar, batılı/seküler bir gidişat izlemiştir. Ayrıca yapılan yeniliklerde Osmanlı Devleti'nin sosyal/kültürel yanının ihmal edilmesi de, yenilikçileri daha jakobence kararlar almaya yönlendirmiştir.

Bütün bu gelişmeler kültür hayatının önemli bir şubesi olan eğitim hayatını da derinden etkilemiştir. Doğal olarak bu alanda Batı'dan ithal edilen, sosyolojik tabanı üzerinde umumiyetle çok az düşünülmüş fikir akımları etkili olmuş ve kadim metinler bertaraf edilerek, modern akımlar öne çıkarılmıştır. Günümüz eğitim kitaplarına da bakıldığında bu tesir çok açık bir şekilde görülecektir. Bu görüşlerin zıddına geleneksel metinlerin bize ne sunabilirliği konusunda örnek bir metin olan Taşköprülüzâde'nin eseri *Mevzuatü'l-Ulûm* çok ciddi bir araştırmaya namzettir. İki ciltten oluşan bu eser, ilk bölümünde âlim-talebe ilişkisini irdeleyerek eğitim alanına mutlak anlamda faydalı bilgiler sunmaktadır. Değerlendirmelerimiz de bu cihette olacak ve geleneksel bir metinden bu meyanda nasıl istifade edileceğine dair imkânlar aranacaktır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Sosyal Bilgiler, *Mevzuatü'l-Ulûm*, öğretmen, öğrenci.

A MODEST CONTRIBUTION TO SOCIAL STUDIES EDUCATION ABOUT TRADITION AND MODERNITY BY MEVZUATÜ'L-ULÛM

There had been very important developments on 19th century, in the Ottoman Empire. Previously, the reform movement started in military and then continued to state's body as it could have been described radical events. Especially, west's effects were started to be seen clearly in schools which were opened with western impression. As it seen by this perspective, reform movements developing process through different lines caused different pratics which were aimed to save the empire. But during this process, especially opinion route's direction was in the West on studies that brought distance approach to main sources.

By this approach, serious intellectuals with taken steps, among tradition and themselves in the name of innovation in this area, followed a Western / secular course. Also, on the reform movements which neglected the Ottoman Empire's social and cultural side, the reformers conducted through much more Jacobin ideas. All these improvements were effected the education life which was an important area of cultural life.

*Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Bölümü Doktora Programı, ismailcakmak1234@gmail.com

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, melekozturnk@pau.edu.tr

Naturally, in this area, the ideas which were imported from west and current ideas were settled on less sociological base have been effective. By removing Ancient texts, modern trends were put forwarded. This effect will be seen clearly, when we look at education books. Against these ideas, Taskoprülüzade's work that was named mevzuatulum is a very serious example to research on what traditional texts can be presented about. This work that has been created as two volumes, in the first part by describing scientist- student relationship, presents important information in education area. Our analysis will be by this direction and will be researched possibilities on this kind of traditional texts how will be able to be used.

Key words: education, social sciences, mevzuatulum, teacher, student.

GİRİŞ: Taşköprizâde Ahmed Efendi

Hayatı

2 Aralık 1495'te Bursa'da doğdu. Aileye Taşköprülü nisbesi, Cengiz Han'ın garba yaptığı akınlar sırasında, İran üzerinden Anadolu'ya göç ederek, Kastamonu taraflarına gelmiş, Hayreddin Halil b. Kasım b. Hacı Safa'nın bu şehirdeki Muzafferiyeye medresesine müderris olarak yerleşmesinden sonra verilmiştir{1}. Ahmed Efendi'nin babası, Muslihuddin Mustafa Efendi Yavuz Sultan Selim'in [I. Selim] hocalığını yapmış, fakat bu görevinde uzun süre kalmayarak, II. Bayezid tarafından tekrar müderrisliğe getirilmiştir. Amasya'da Hüseyin'ye, Bursa'da Sultânî'ye ve İstanbul'da Semâniye medreselerinde kendisine görev verilmiştir. Yavuz Sultan Selim, Padişahlığı döneminde Halep şehrini alınca, Mustafa Efendi'yi bu şehrin kadılığına getirmiştir. Babasının bir nasihatini göz önünde tutan Mustafa Efendi bu görevinden istifa ederek, müderrisliğe dönmüştür {2}.

Menşei köklü bir aileye dayanan İsmâmeddin [dinin boyası] Ahmed Efendi, ilk çocukluk yıllarını Bursa'da geçirdi. Sonra Ankara'da Akmedrese müderrisi olan babasının yanında Ku'ran'ı ezberledi. Babasının Üsküp'e tayini üzerine Bursa'ya döndü ve kardeşi {3} ile beraber Alâaddin Efendi'nin yanında sarf-nahiv dersleri aldıktan sonra, Bursa Molla Hüsrev Medresesi'nde müderrislik yapan amcası Kıvâmüddin Kâsım Efendi'nin yanında tahsiline devam etti {4}. Babasının Amasya Hüseyin'ye medresesine tayin edilmesi üzerine, Onun yanında öğrenimini sürdürdü. Babasından Nasıruddin Tusî'nin talebelerinden kazvinli Necmeddin Ömer Katibî 'nin (ö. 1294) *Şerh-i Şemsiye* adlı mantık kitabını, Hayalî'nin *Akaid Şerhi*'ni daha sonra Sıracüddin Mahmud Ermevî'nin (ö. 1283) mantıkla ilgili eseri *Metâli'ül Envar*'ın Kutbüddin Mehmed Razî (ö. 1364) tarafından yapılan şerhini okudu {5}. Dayısının yanı sıra, Şeyhzâde Muhyiddin Mehmed Kocevî, Mahmûd b. Kadızâde-i Rûmî, Muhammed et-Tûnisî gibi âlimlerden dersler alarak tahsil hayatını tamamladı {6}. İlk olarak Dimetoka'daki Oruç Baba medresesinde müderris olarak göreve başladı (1525). Burada Arap Dili ve Ferâize dersleri verdi. Sonra terfian İstanbul'da bulunan Hacı Hasan Medresesine tayin edildi (1527) {7}. Mezkûr medresede ilk telif eseri olan *Risâletu'l hamd lillâh*'ı kaleme aldı {8}.

{1} Taşköpri-zâde., *Â*, C. 12/I, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974, s. 41; Taşköprizâde, *al-Şakâ-ik al-nu'mâniya*, trc. Mehmed Mecdi, İstanbul 1269, s. 139.

{2} Muslihiddin Mustafa [1453-1529], *Â*, C. 12/I, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974, s. 42.

{3} Nizâmeddin Mehmed erken yaşta vefat etmiştir [1494-1508]

{4} Yavuz, Yusuf Şevki., *Taşköprizâde Ahmed Efendi*, TDV, C. 40, İstanbul 2011, s. 151.

{5} Ecer, A. Vehbi., "Taşköprülüzade Ahmed Üsameddin Efendi'nin Zamanı ve Hayatı (1495-1561)", *Gezher Nesibe Sultan Adına Düzenlenen Taşköprülüzâde Ahmed Efendi Kongresi Tebliğleri* [14 Mart 1989-Kayseri], ed. Ahmet Hulûsi Köker, Kayseri 1992, s. 6. [Taşköprülüzâde Ahmed Efendi (1495-1561) kitabı içinde]

{6} Yavuz, *a.g.m.*, s. 151.

{7} Ebu'l Hayr İsmâmeddin Ahmed Efendi., *Â*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974, s. 42-43.

{8} Furat, Ahmed Subhi (inceleme ve notlarla neşreden), *Eş-Şekâ'kun-Nu'mâiyye fî 'Ulemâ'id-Devletil-'Osmanîye*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul 1985, s. III.

Babasının vefatının ardından önce Üsküp Alaca İshak Bey (1530), daha sonra İstanbul Kalenderhâne medrelerine müderris tayin edildi (1536). Koca Mustafa Paşa (1537), Edirne Üç Şerefeli (1539), İstanbul Semânîye (1539-1544) ve Edirne Sultan Bayezid medreselerinde müderris olarak görev yaptı (1544). Bursa kadısı olarak görevlendirildi (1545) fakat bu görevden azl edilmesi üzerine tekrar Sahn-ı Seman müderrisi oldu (1547). Son olarak da İstanbul kadılığına getirildi (1551). Ancak yakalandığı bir hastalık neticesinde görme yetisini kaybedince görevinden ayrılmak zorunda kaldı. 1561 yılında vefat etti. Cenaze namazı Fatih Camiinde kıldıktan sonra Fatih'te Âşık Paşa Camii haziresinde bulunan Seyyid Velâyet türbesi yanına defnedildi{9}.

Ahmed Efendi Kelâm, Fıkıh, Tefsir, Mantık, Biyografi, Arap Dili ve Edebiyatı, İlimleri tarihi ve Tıp gibi değişik alanlarda eser vermiş velûd bir âlim olmuştur. Bu eserlerden bir kısmı risâle (makale) niteliğinde ise de, diğer bir kısmı hacimli eserlerdir. Bilhassa Mevzuâtü'l-Ulûm ve Şakâyık isimli eserleri, kendinden sonra bu konuda eser yazan Kâtip Çelebi, Sıdık Hasan Han gibi bir müellife kaynak teşkil etmiştir. Bu eserler bu kıymetli eserleri Hindistan ve Mısır gibi ülkelerde de basılmıştır{10}.

Eserlerini Arapça olarak kaleme alan Ahmed Efendi, büyük ölçüde şerh ve Haşiye geleneğini sürdürmüştür. Dinî ilimlerde Fahreddin er-Râzî, Seyfeddin el-Âmidî, Seyyif Şerif el-Cürcânî gibi Eş'ariyye'ye mensup âlimlerin görüşleri etrafında tartışmalar yapmış, Mâtüridî'yi Sünnî kelâm mektebinin kurucusu kabul ederek, Mâtüridî'ye mezhebine bağlı kalmıştır. Tasavvufa da ilgi duymuş ve Halvetiyye tarikatına intisap etmiştir. Böylece felsefe, Kelâm ve tasavvufu birleştiren eklektik bir âlim tipini temsil etmiştir. Sulûs, nesih ve ta'lik yazılarında mahir bir hattat olup buradan kazandığı parayı öğrencilerinin geçimine harcamıştır{11}.

Bazı Eserleri{12}:

- *Miftâhu's-sa'âde ve misbahu's-siyâde fî mevzu'ati'l-'ulûm*{13}: İlimler tarihi ve tasnifiyle ilgili biyobibliyografik ve ansiklopedik bir eserdir. Bu eseri h. 961 (M. 1553) emekli olduktan sonra gözleri görmediği halde yazmıştır{14}. Tercümesindeki ilâvelerle beş yüze yakın ilmin tarifi yapılmış, bu ilimlerle mütehasıs olan ilim adamlarının adları ve konu ilgili eserlerinin isimleri verilmiştir. Kitabın ilmî neşrini Kâmil Bekrî ve Abdülvehhâb Eb'ü-Nûr gerçekleştirmiştir (I-III, Kahire, 1968). Eser müellifin oğlu Kemâleddin Mehmed Efendi tarafından *Mevzûatül-Ulûm* adıyla Türkçeye tercüme edilmiştir (I-II, İstanbul 1313). Ancak eser Arapça aslı ile karşılaştırılıp Kemâleddin Efendi'nin tercüme tekniği ve ilâvelerinin değerlendirilmesi henüz yapılmamıştır. Bu tercüme Mümin Çevik tarafından sadeleştirilerek yayımlanmıştır (*Mevzuatü'l-Ulûm: İlimler Ansiklopedisi*, I-II, İstanbul 1975){15}.

{9}Ebu'l Hayr İsameddin Ahmed Efendi., *a.g.m.*, s. 43 ve Yavuz, *a.g.m.*, s. 151.

{10}Karabulut, Ali Rıza., "Taşköprü-zâde'nin Eserleri", *Gezher Nesibe Sultan Adına Düzenlenen Taşköprülüzâde Ahmed Efendi Kongresi Tebliğleri*{14 Mart 1989-Kayseri}, ed. Ahmet Hulûsi Köker, Kayseri 1992, s. 113. [Taşköprülüzâde Ahmed Efendi (1495-1561) kitabı içinde]

{11}Yavuz, *a.g.m.*, s. 151.

{12}Detaylı bilgi için bkz., Yavuz, *a.g.m.*, s. 151-152 ve Karabulut, Ali Rıza, *a.g.m.*, s. 113-131.

{13}Eser hakkında geniş bilgi bkz. Çaldak, Süleyman, "Taşköprülüzâde'nin Mevzû'âtü'l Ulûm'undaki İlimler Tasnifi Üzerine", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ 2005, C. 15, S. 2, s. 115-146.

{14}Duman, Ali, "Taşköprüzâde Ahmed Efendi ve Mevzu'atu'l-Ulûm'da Yer Alan Usul ve Fıkıh ile İlgili İlimler", *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2004/1, C. III, S. 5, s. 50.

{15}İpşirli, Mehmet., "Taşköprüzâde Kemâleddin Efendi", *TDV*, C. 40, İstanbul 2011, s. 153.

- *Eş-şeka'iku'n-nu'mâniyye fî 'ulemâ'i'd-devleti'l-Osmâniyye* (M. 1557){16}: Ahmet Subhi Furat Mecdî Mehmed'in ilâvelerini dipnotlarda göstererek eseri yayımlamıştır (İstanbul Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985). Müellif mezkûr eseri neden telif ettiğini
- eserinin başında şöyle açıklamıştır: “Osmanlı Türklerinin yaşadığı topraklarda yetişen âlim ve şeyhlerin hayatlarına ait bilgiler ve menkıbeler maaselef henüz toplanmamıştır. Oysa müellif ve tarihçiler, diğer İslâm ülkelerindeki âlimlerin ve ileri gelen zevatın menkıbelerini tedvin etmişlerdir”. Bu endişe ile bir dostunun arzu ile harekete geçerek bu eseri hazırlamıştır. Müellifin yaşadığı asır H.X, (M. XVI) asır, Arap edebiyatının da bu nevi eserler bakımından talihli bir asırdır. Bunlar arasında Ali eş-Şafi'î (ö.1494), Es-Sehavî (1495), Ahmed b. Muhammed el-Medenî (ö.1525), Zeynuddin Ömer el-Halebî (ö.1529) sayılabilir{17}.
- *Nevâdirü'l-ahbâr fî menâkibi'l-ahyâr*: Hz. Peygamber, Sahabe ve Tabiin ile din, hukuk, kelâm, tıp, astronomi âlimleri ve filozofların menkıbelerine dairdir.
- *El-Me'âlim fî 'ilmi'l-kelâm*: Kadı Beyzâvî'nin *Tavâli'u'l-envâr*'ındaki sisteme göre yazılmıştır. Genellikle Fahreddin er-Razî, Seyfeddin el-Âmidî, Seyyid Şerif el-Cürcanî gibi Eş'ariyye âlimlerinin eserlerinden yapılmış iktibaslardan oluşan eserin ulûhiyyet, nübüvvet ve sem'iyât bölümleri üzerine Mehmet Emin Yağcı, *Taşköprizade Ahmed Efendi'nin el-Meâlim* eseri adıyla yüksek lisans tezi hazırlamıştır (1997, MÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- *Letâ'ifü'n-nebî*: Kırk hadisin derlenip şerh edildiği bir eser olup sadık Cihan tarafından yayımlanmıştır (Sadık Cihan, “Taşköpri-zâde Ahmed Efendi'nin *Letâ'ifü'n-nebî* isimli kırk hadisi” *İİFD*, sayı: 4, 1980)

Yaşadığı dönem

Taşköprülüzâde Ahmet Efendi Osmanlı Sultanlarından Sultan II. Bayezid (1481-1512), Yavuz Sultan Selim (1512-1520) ve Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) devirlerinde yaşamış ve yaşanan hadiseler şahit olmuştur. Bu dönemlerde zaman zaman ciddi olaylar yaşanmış olsa da, umumi olarak Osmanlı Devleti için müreffeh bir fetih dönemi de olmuştur. II. Bayezid Macaristan'a (1492) ve İspanya'ya (1487 ve 1510) seferler yapılmış, Yavuz Sultan Selim Şii-Safevi yayılmasını durdurulmuş, Mercidabık'ta (1516), Ridaniye'de (1517) yapılan iki savaş ile memlûklular tarih sahnesinden silinmiştir. Mısır ve Suriye bölgelerinin fethiyle Osmanlı siyasi gücünü İslâm dünyasında üstün konuma getirmiştir{18} XVI. yüzyılın başlarından itibaren de Osmanlılarda Sünniliği bir devlet politikası haline getirme eğilimi güçlenmiştir{19}.

Kanuni Sultan Süleyman dönemiyle Osmanlıların Avrupa'daki gücü yeniden etkili olmaya başlamıştır. Batı siyaset arenasında bir denge unsuru haline gelmeye başlamıştır. 1521'de Belgrad, 1522'de Rodos'un zaptı Avrupa'ya karşı karadan ve denizden yönelişlerin ilk adımlarını oluşturmuştur. Mohaç Savaşı (1526), Viyana kuşatması (1529), Alman Seferi (1532), Boğdan Seferi (1538), Preveze Deniz Zaferi (1538), Hint Deniz Seferleri (1538) gibi ve başka birçok olay mezkûr padişah döneminde meydana gelmiştir{20}.

{16}Bu eser günümüz Türkçesine aktarılmıştır. Taşköprülüzâde Ahmet Efendi, *Osmanlı Bilginleri*, çev. Muharrem Tan, İz Yay., 1.b., İstanbul 2007.

{17}Furat, *a.g.e.*, s. VII, VIII.

{18}Ecer, A. Vehbi, *a.g.e.*, s. 5

{19}Emecen, Feridun., “Osmanlılar/Klasik Dönem(1300-1774)”, *TDV*, C. 33, İstanbul 2007, s. 493.

{20}Emecen, *a.g.e.*, s. 494.

Mevzuat'ül Ulûm'dan Sosyal Bilgiler Eğitimine Muhtelif Referanslar

Ati'nin inşasında, Hâl anlatılırken, maziden gelen atıflar olmazsa olmazdır. Bu anlamda Selçuklu'ya, Osmanlı'ya ve nihayetinde Cumhuriyet'e dair getirdiğimiz bütün açıklamaların temelinde mazideki birikimin katkısı tartışılmazdır. Bu noktada, klasik diye tabir edilen eserlerden ve müelliflerinden istifade etmemiz birikime yapacağımız katkı açısından oldukça önemlidir. .

Lakin bu tür eserlere eğitim tarihi içinde sathi bir yer verilmiş olması, hatta çoğu zaman görmezden gelinmesi, sonrasında yapılan modern! diye tabir edilen araştırmalarda referans kaynağı olarak verilmeye tenezzül dahi edilmemesi, külliye bir eğitim tarihi yazımında ciddi eksikler meydana getirecektir. Ayrıca bu eserlerde, sosyal, kültürel, siyasal parçaların yekvücut olarak yer alması, konuları itibarıyla de kendi içinde muhtelif parçalar barındırması, birçok alanda yararlı olabileceğini ispatlar niteliktedir

Günümüzde Batı literatürü, Avrupa kıtasının düşünce tarihinde yeri olan Erasmus, Comenius, Pestalozzi, Herbart gibi düşünürlerin yapıtları yeni bakış açılarıyla sürekli ve yeniden yorumladıklarını görmekteyiz. Türkiye'de ise Tanzimat sonrası batılılaşma hareketi ile başlayan süreç, alanıyla ilgili bilimsel düşünce üretmede yerli kaynaklara yeterince önem vermeyen ve hatta küçümseyen sözde aydınların yetişmesine yol açmıştı. Özellikle eğitim bilimi kitaplarında yabancı kaynaklara oldukça atıf yapılırken, bu coğrafyanın kendi kaynaklarına neden atıf yapılmadığını anlamakta güçlük çekiyoruz{21}.

Eğitim tarihinin seyri içinde yerli kaynaklara bir mekân bulmak adına *Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-î Alâ'î Üzerine Okumalar* kitabı bir girizgâh olmaya namzet bir eserdir. Kitap eseri vatandaşlık, değerler, iyilik, dürüstlük cihetinden ele almış ve öğretim yöntemleri açısından da değerlendirmiştir. *Kınalızâde* bazı konulara doğrudan değinmese de, dolaylı olarak parçalar halinde yorumlar getirmiştir. Örneğin, eğitimin içeriği ilgili görüşlere doğrudan rastlanmamıştır. Fakat içeriğin genel çerçevesinde yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır{22}.

Kınalızâde eserlerin bilimsel atıf metodunu kullanarak, kaynaklara erişimi kolaylaştırmıştır. Ayrıca kitabın içinde bol miktarda şiir, hikaye, analogi kullanmıştır. Bunu ise içerikte somutta soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkesini kullanmıştır. Analogi ve hikâyelerde bu sağlanmıştır{23}.

Bu açıdan değerlendirildiğinde zaman Taşköpülü'nün *Mevzuat'ül Ulûm* adlı eseri incelenmeye teşnedir. Kitap tasnif olarak altı asıldan mürekkeptir. Eserin orijinali Arapça'dır. Tam olarak Türkçeye tercüme edilmemiş fakat Mümin Çevik{24} tarafından sadeleştirilmiş ve yayımlanmıştır. Eserin muhtevasının sadece içindekiler kısmına göz gezdirildiğinde bile oldukça geniş olduğu ortadadır. Klasik bir metin olmasına rağmen biraz sonra bahsi geçecek olan konularda örneklerden de anlaşılacağı gibi Türk Eğitim Tarihi açısından ehemmiyetli bir kaynak olarak fayda sağlamaya aday bir eserdir. Özellikle ilim, üstat[öğretmen], talebe[öğrenci] gibi muhtelif konularda ehemmiyetli bilgiler sunmaktadır. Bizde mezkûr kitaptan cüzler ıktibas ederek bu konulardaki bakış açısını anlamaya çalışacağız.

Taşköprülüzâdenin eseri doğrudan eğitim kitabı olmasa da dolaylı anlamda değinmeler mevcuttur. Belki bunları bir araya getirmek, risale niteliğinde bir eser ortaya çıkarabilir. Şu anda modern eğitimciler eğitim yöntemleri üzerinde sıkı bir şekilde teoriler ortaya atarken, yıllar önce Taşköprülüzâde, "ömür kısa, öğrenme vasıtalarını bile öğrenmek zordur{25}" diyerek farklı bir bakış açısı getirmiştir.

{21} Ata, Bahri (ed)., *Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-î Alâ'î Üzerine Okumalar*, Pegem Akademi Yay., 2.b., Ankara 2015, s. III-IV.

{22} Taze, Hülya Karaçalı., "Kınalızâde Ali Efendi ve Eğitimin İçeriği", *Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-î Alâ'î Üzerine Okumalar*, Pegem Akademi Yay., 2.b., Ankara 2015, s. 42.

{23} Taze, a.g.m., s. 42-43.

{24} Taşköprülüzâde Ahmed Efendi, *Mevzuat'ül Ulûm*, C. I-II, sad. Mümin Çevik, Üçdal Neşriyat, İstanbul 2011, s. 27.

{25} Taşköprülüzâde, a.g.e., s. 23.

İlim, bilimi kapsar makamından hareketle, ilim fazileti konusunda Taşköprülüzâde şunları dile getirmiştir{26}:

“Bir şeyin fazileti ve şerefi, ya zâtıyla olur, yahut da zâtından ayrı bir sebeble olur. Ama ilim, bu iki şerefi, aynı zamanda, kendinde bulunduruyor. İki fazileti de içine alıyor. Zira ilim, kendi zâtında lezzetlidir. Bu yüzden, zâti olarak matlubdur, istenmektedir. Zâti olmayarak da lezizdir. Bu bakımdan da arzu edilmektedir. Zâti olan lezzetini, bununla meşgul ehli bilmektedir. Zira bu, sonu gelmeyen bir lezzettir. Bundan üstün başka bir lezzet yoktur. girip ilerlemezler” derdi”.

Taşköprülüzâde, eserinde talebenin şart ve vazifelerini açıklamış, bunun örneklerini ise, eski Yunan medeniyetinden başlayan alıntılarla bir çerçeve çizmeye çalışmıştır. Ona göre{27}:

“Talebenin şart ve vazifeleri çoktur. Zeynon (Ksenefon) der ki, Aristo’dan işittim. Üstadım Aristo dedi ki, üstadım Eflatun’dan işittim. O da dedi ki, üstadım Sokrat’tan işittim. Derdi ki: hikmet yani ilim öğrenmeye azim ve niyet edenin, çocuk denecek kadar taze, genç olması, gönlünde bir şeye yer vermemesi, sıhhatli ve dünya zevk ve lezzetlerine kavuşmaya önem vermemesi lazımdır. İlme karşı sevgisi o derece olmalıdır ki, ilim üzerine bir şey tercih etmemeli, seçmemeli, başka şeylerin erbabı ile yar olmamalıdır. Sözünde çok doğru olup doğrudan başka bir şey söylememelidir. İnsaf ve adalet önünde eğilmeli ve bu sıfat, zahmetsiz olarak, kendisinde hâsıl olur. Dindar, emin, dinî ve şer’î işlerini bilen, dinin vaciplerinden birini ihlâl etmemeli ve peygamberinin helâl dediğine haram, haram dediğine helâl dememelidir. Onun zamanındaki umumî âdetlere uymalı, muamelatta, insanlarla alış-veriş ve görüşmede, rıfk ve güzel ahlâk üzere bulunmalıdır. Katiyen halkın kötülüğünü düşünmeyen ve istemeyen, güzel ahlaklı, iyi huylu olmalıdır. Kendinden aşağı olana acımalı ve insafı olmalıdır. Yemeye, içmeye düşkün olmamalıdır. Obur ve pervasız olmamalı, lüzumsuz çok konuşmamalıdır. Kendine yetecek miktardan ziyade mal ve para biriktirmekle meşgul olmamalıdır. Çünkü bu meşguliyet, ilim ve kemâl tahsiline mâni olur”.

Ayrıca, eserin yazıldığı mezkûr dönemde bir eğitim talebesinin ilim seyrü sülükuna girmesi için imtihan edildiğinden bahsedilmiştir. Bu süreçte ahlaki yeterlilik ön planda tutulmuş, sonrasında ise istidatına bakılarak, ona göre karar verilmiştir, bunu eserinde müellif şöyle anlatıyor{28}:

“Bazı geçmiş ümmetlerden hikâye olunur ki, ilim talebinde bulunanı önce imtihan ederlerdi. Kendisinde kötü huy, beğenilmeyen ahlâk ve sıfatlar bulsalar, onu ilim öğrenmekten şiddetle men ederlerdi. Özür dileyip sebebini şöyle beyân ederlerdi: Böyle bir kimseye ilim, âfet ve fesat olup, onunla bozgunculuk yapar. Ama ahlâkını güzel bulsalar, onu mektebe alıp, ilim öğretmekle meşgul olurlar ve onu ilmi ikmal etmeden, bitirmeden bırakmazlardı. Çünkü ilimde eksik kalmak, kendinin ve başkasının dinini bozar veya değiştirir.(Yarım Âlim din yıkar, yarım tabîb beden yıkar sözü)”.

Ayrıca, ilim üzerinde çalışırken bir yoğunlaşmanın mutlak surette gerekli olduğu, fikri anlamda pejmürde bir düşünce yapısının zararı üstünde durularak şunlar eklenmiştir{29}:

“Demişler ki, dağınık fikir, küçük bir dere gibidir. İçindeki suyun bir kısmını toprak emer. Bir kısmı buharlaşır, havaya çıkar. Böylece, sulayacağı tarlaya varmadan biter. İşte bu doğru temsilden, dağınık düşünceli olmanın, ilim öğrenmeye engel olacağı açıkça anlaşılmış oluyor”.

Talebe-öğretmen ilişkisine gelince de, bu ilişki tamamen saygı ve sevgi üzerine kurularak, edebî bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu durum şöyle kelâma dökülmüştür{30}:

“Talebe üstadının yanında yumuşak toprak gibi olmalı, üzerine ne kadar yağmur yağarsa, emip içine almalı, başka yere akıtmamalıdır. Üstadının her sözüne uymalıdır. Hatta sözünü doğru bulmasa bile. Zira, yolda yürüyen kimse, kendine yol gösteren kimsenin hata ettiğini sansa da, gittiği yolun doğru, korkusuz ve endişesiz olduğunu bilir.

{26}Taşköprülüzâde, *a.g.e.*, s. 36.

{27}Taşköprülüzâde, *a.g.e.*, s. 39.

{28}Taşköprülüzâde, *a.g.e.*, s. 40.

{29}Taşköprülüzâde, *a.g.e.*, s. 43.

{30}Taşköprülüzâde, *a.g.e.*, s. 43.

Görmez misin ki, Hazret-i Musa aleyhisselâm, Hazret-i Hızır'a müracaatta, kendini zorlayıp, bir miktar sabır etmedi. Sonunda Hızır aleyhisselâmla arkadaşlıktan ayrılması lâzım gelip, Hazret-i Hızır: "işte aramızdaki fark budur" dedi".

Şu anki uygulanmaya çalışılan modern eğitim modeli "öğrenci merkezli"dir. Yani pragmatik değeri olan bilginin doğruluğu üzerine kurulmuş ve şiarı ise kişinin gelişimine katkıda bulunup, yaparak, yaşayarak metoduyla deneyim sağlamaktır. Öğrenilen bilgiler ise bu modelin mihenk taşıdır. Bu eğitim modelinde öğrencinin öğretmene nazaran aktifliği daha ön plandadır. Kadim bir metin olan Mevzuat'ül Ulûm'da öğrencinin misyonu şöyle anlatılmıştır {31}:

"İlim talebesi, zekâsının ve zihninin keskinliğine, kuvvetliliğine güvenip, ilimden mahrum ve geri kalmamalı, câhil ismini taşıyamamalıdır. Nitekim: "İlim, sadrlarda, yani kalblerdedir, satırlarda değildir." denmiştir. Hazret-i Ali (Kerremallahü vecheh) buyurdu: "İlim zor açılan bir kilittir. Anahtarı sual'dir." Yani öğrenmek için sormaktır".

"İlim talebesinin her zaman derin ilim kitaplarını okuması, bunu yani ilim okumayı adet haline getirmesi, bunun için de sıkıntı ve zahmete katlanması lazımdır. Çünkü ince ve derin bilgiler, ancak doğru düşünce ve gayret ile anlaşılabilir. Bunun için: "düşün, erişirsin" buyuruldu. Özellikle konuşmadan önce düşünmek, söylemeden evvel ne söyleyeceğini bilmek lazımdır. Çünkü söz oka, mermiye benzer. Bir çıktı mı, bir daha geri gelmez. Bunun için söylemeden önce, düşünmeli, doğru olmak, eğriliği gidermek, hataya düşmemek için önceden tedbirini almalıdır".

Ayrıca günümüz enformasyon çağında kâğıt ve kalem kullanımı çok elzem olmasa da, Mevzuat'ül Ulûm'da bir ilim talebesinde bulunması gerek vasıf şöyle anlatılır {32}:

"İlim talebesinin her zaman kalem kâğıt yanında olup, duyduğu ilim ve kaideleri yazması gerektir demişlerdir. Nitekim saklanan şey zihninden, aklından çıkabilir, ama yazılan uzun zaman kalır denmiştir".

Talebenin öğrenme konusunda görevleri olduğu gibi, öğretmenin de yani üstadında belli görevleri vardır. Bunlar şöyle sıralanır {33}:

"Üstat, talebesine nasihat edici ve mütevazı olmalıdır. Bununla beraber vakarını muhafaza edip, gününün çoğunu onlara ilim öğretmeye vermelidir. Her talebesini ilim öğrenmeye teşvik etmeli, sevgi ve şefkat gösterip, isteklerini incelemeli ve halletmelidir. Onlardan meydana gelen kusur ve kabahatlere katlanmalı, dünya ve âhiret işlerinde düşünüp, elden geldiği kadar onlara yardımcı olmalı, haklarını gözetmeli, iyilik ve ihsân etmelidir".

"Üstadın sözü, işine hareketine uygun olup, talebeye yapmasını buyurduğu şeyi, önce kendi yapmalıdır. Ancak böyle sözün tesiri olur. Yaptığı işler sözüne uymazsa, kendi kendini tekzip edip, emirleri yapmak, yasaklardan kaçınmak mümkün olmaz. İnsanlar ondan ve sözünden yardım ve sözünden yardım beklemekten nefret eder. Onunla bir arada bulunmaktan kaçınırlar. Çünkü insanların çoğu taklit eshabı (bir kimseden duyduğu ve gördüğü ile amel eder) olduğundan, bir söz söyleyenin, hâline, görünüşüne bakarlar. "söylenene değil, söyleyene bak" sözünü yerine getirecek hakikat sahipleri pek az bulunur".

"Ders verirken, yani ilim öğretirken, sabırlı olup, gazabını, kızgınlığını yenmeli, hemen kızmamalıdır. Öğretirken, şaka ve lüzumsuz şeyler söylememeli, ciddiyetten ayrılmamalıdır. İlim öğretme esnasından bu tür hareketler, kalbin kararmasına ve Allahü Teâlâ'yı unutmasına sebep olur. Gülmemeli ve oynamamalıdır. Bunlar kalbi öldüren belaları çekerler. Her zaman hilm, vakar, sabır, rıfk, iyi huy ve güzel hareket etmeyi âdet ve prensip haline getirmelidir. Bazı durumlarda sözü makbul olmasa, önem vermemeli, benim vazifem, bildirmek ve irşad etmektir; hidâyet ve tevfik Hak Teâlâ'dandır demelidir".

{31} Taşköprülüzâde, a.g.e., s. 50 ve 62.

{32} Taşköprülüzâde, a.g.e., s. 63.

{33} Taşköprülüzâde, a.g.e., s. 76 ve 81.

{34} Taşköprülüzâde, a.g.e., s. 71.

Kitapta ilmin mahiyeti ve kime öğretileceği konusunda da fikirler beyan edilmiştir. İlmün öğretirken nasıl bir yol izleneceği şöyle anlatılmıştır {34}:

“Ehil olmayana ilim öğretmek, büyük bir cürüm olduğu gibi, ilim öğrenmeye istidatlı, âlimlerden faydalanmaya uygun olanlardan ilmi esirgemekte büyük suç ve beğenilmeyen bir iştir. Nitekim Allahü Teâlâ Âli İmrân suresi yüz seksen yedinci âyetinde: “Allahü Teâlâ, Kur’an-ı Kerim’in manasını, içindeki kıymetli hükümleri, insanlara bildirmek ve o ilimleri esirgememek için âlimlerden misak ve söz aldı” buyuruyor. Büyük âlimlerden bazısı buyuruyor: “ilmi, ehli olmayana vermek, ilmi zay ve telef etmektir. Ehline vermemek ise zulüm ve cevrdir. Âlimlere ikisi de haramdır”.

Kitabın bu alıntılar dışındaki anlatımı daha çok ilimlerin[lügat, vaaz, sarf ilimleri vs.] açıklanmasından ibarettir. İkinci cilt ise, daha ilmihal niteliğini andırır. Fakat önemli nokta vardır ki, kitabın eğitim tarihi kitaplarında referans olarak kullanılmaması oldukça garipsenecek bir durumdur. Sadece talebe-üstat arasındaki aktif bağ incelendiğinde dahi eğitime yapacağı katkı oldukça ehemmiyetlidir.

KAYNAKLAR

Kitap

Ata, Bahri (ed)., *Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-î Alâ'î Üzerine Okumalar*, Pegem Akademi Yay., 2.b., Ankara 2015.

Furat, Ahmed Subhi (inceleme ve notlarla neşreden), *Eş-Şekâ'kun-Nu'mâiyye fî 'Ulemâ'id-Devletil-'Osmanîye*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul 1985.

Taşköprülüzâde Ahmed Efendi, *Mevzuat'ül Ulûm*, C. I-II, sad. Mümin Çevik, Üçdal Neşriyat, İstanbul 2011.

Makale

Çaldak, Süleyman, “Taşköprülüzâde'nin Mevzû'âtü'l Ulûm'undaki İlimler Tasnifi Üzerine”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ 2005, C. 15, S. 2.

Duman Ali, “Taşköprüzâde Ahmed Efendi ve Mevzu'atu'l-Ulûm'da Yer Alan Usul ve Fıkh ile İlgili İlimler”, *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2004/1, C. III, S. 5, s.47-64.

Ebu'l Hayr İsmâeddin Ahmed Efendi., *İA*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974.

Ecer, A. Vehbi., “Taşköprülüzâde Ahmed Üsameddin Efendi'nin Zamani ve Hayatı (1495-1561)”, *Gezher Nesibe Sultan Adına Düzenlenen Taşköprülüzâde Ahmed Efendi Kongresi Tebliğleri[14 Mart 1989-Kayseri]*, ed. Ahmet Hulûsi Köker, Kayseri 1992, s. 6. [*Taşköprülüzâde Ahmed Efendi (1495-1561)* kitabı içinde]

Emecen, Feridun., “Osmanlılar/Klasik Dönem(1300-1774)”, *TDV*, C. 33, İstanbul 2007.

İpşirli, Mehmet., “Taşköprizâde Kemâleddin Efendi”, *TDV*, C. 40, İstanbul 2011.

Karabulut, Ali Rıza., “Taşköprü-zâde'nin Eserleri”, *Gezher Nesibe Sultan Adına Düzenlenen Taşköprülüzâde Ahmed Efendi Kongresi Tebliğleri[14 Mart 1989-Kayseri]*, ed. Ahmet Hulûsi Köker, Kayseri 1992, s. 113. [*Taşköprülüzâde Ahmed Efendi (1495-1561)* kitabı içinde]

Muslihiddin Mustafa[1453-1529]., *İA*, C. 12/I, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974.

Taşköpri-zâde., *İA*, C. 12/I, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974.

Taze, Hülya Karaçalı., “Kınalızâde Ali Efendi ve Eğitimin İçeriği”, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-î Alâ'î Üzerine Okumalar*, Pegem Akademi Yay., 2.b., Ankara 2015.

Yavuz, Yusuf Şevki., *Taşköprizâde Ahmed Efendi*, *TDV*, C. 40, İstanbul 2011.

Kısaltmalar

İA: Milli Eğitim Bakanlığı İslâm Ansiklopedisi

TDV: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE BİLİNCİ VE ÇEVRESEL DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Sacit KÖSE* - Tülay AYGÖREN**

ÖZET

Günümüzde insanoğlunun yaşam standartlarının giderek yükselmesi ve nüfusun hızla artması, doğal kaynakların aşırı kullanımını hızlandırmış ve beraberinde ciddi çevre sorunlarını meydana getirmiştir. Ülkelerin sınırlarını aşan boyutlara ulaşan bazı çevre sorunları olarak; küresel ısınma, radyoaktif kirlilik, hava kirliliği, su kıtlığı, biyolojik çeşitliliğin yok olması, küresel hastalıklar, beslenme vb. sayılabilir. Tüm bu sorunların ortaya çıkmasında en önemli etken insan davranışlarıdır. İnsanların bireysel ve toplumsal olarak içinde yaşadığı ortamda karşılaştığı bu sorunları fark etmeleri ve belli ölçüde çözüm üretmeleri gerekmektedir. Çevre sorunlarının önlenmesi, çevrenin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ancak bu konuda çevre bilinci ve duyarlılığı kazanmış bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu da bireylere daha çocukluk döneminde verilecek etkili bir çevre eğitimi ile söz konusu olabilir. Çevre eğitiminin okullarda başarılı bir şekilde yürütülmesinde hiç şüphesiz en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla okullarda uygulanacak çevre eğitiminin başarısı öğretmenlerin daha adayken veya önceki öğrenim dönemlerinde sahip oldukları çevre bilinci ve çevresel duyarlılıkları ile doğrudan ilgilidir.

Bütün bunlar dikkate alındığında, bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarını sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmaktır.

Araştırmada betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2015- 2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören tesadüfi (random) yöntemle belirlenmiş 249 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013) tarafından geliştirilen “Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bu ölçek, iki alt boyut ve 5’li Likert tipinde olup toplam 37 davranış sözcüğünden oluşmaktadır. Birinci boyut çevre bilincine (15 madde), ikinci boyut ise çevresel duyarlılığa (22 madde) ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Elde edilen veriler, istatistik paket programı (SPSS 21) kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri ve çevre duyarlılıklarının yüksek olduğu, bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek çevre bilinci ve duyarlılığına sahip olduğu, sınıf düzeyine göre çevre bilinci açısından anlamlı bir farklılık olmazken çevre duyarlılığı açısından 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel duyarlılıklarının yüksek olması, çevre sorunlarının çözümü açısından önemlidir. Bu nedenle üniversitelerde çevre eğitimine daha fazla yer veren planlamalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çevre sorunları, çevre bilinci, çevresel duyarlılık, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri

EXAMINATION OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS AND SENSITIVITY OF STUDENTS OF SOCIAL STUDIES TEACHER EDUCATION: CASE OF PAMUKKALE UNIVERSITY

Nowadays, ever increasing life standards of humankind and rapid increase of population have accelerated excessive utilization of natural resources and brought along serious environmental problems. Global warming, radioactive pollution, air pollution, lack of water, extinction of biological diversity, global diseases, nutrition etc. can be regarded as some environmental problems exceeding the boundaries of countries.

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, sacitk@pau.edu.tr

**Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, tolmezoglu@pau.edu.tr

The most important factor in occurrence of all these problems is the human behaviors. People need to recognize these problems they encounter individually and socially in their living environment and produce solutions to some extent. Prevention of environmental problems, and protection, development, and improvement of environment are possible only by raising individuals with environmental consciousness and sensitivity regarding this matter. This may be in question with an efficient environmental education to be provided to individuals in their childhood. No doubt, the most important role for successfully conducting environmental education at schools belongs to teachers. Therefore, success of environmental education to be applied at schools is directly related to environmental consciousness and sensitivity of teachers when they are candidates or in their previous educational periods.

When all of these are considered, the purpose of this study is to compare environmental consciousness and sensitivity of students of social studies teacher education in terms of variables of the year and gender.

In the study, screening model from descriptive research types was used. The study was conducted with 249 students, who were studying at years 1st, 2nd, 3rd, and 4th, Pamukkale University Faculty of Education, Department of Social Sciences Education in spring term of 2015-2016 academic year and determined by using random method. The data of the study were obtained by using "Environmental Consciousness and Sensitivity Scale" developed by Yeşilyurt, Gül, and Demir (2013). Having two subscales, this scale is 5-point Likert type involving 37 behavior words. The first subscale reflects opinions regarding environmental consciousness (15 items), and the second subscale reflects opinions regarding environmental sensitivity (22 items). The data were analyzed by using statistical packaged program (SPSS 21). The results of the study will be shared with participants in the congress. It is important for teacher candidates of social studies to have high environmental consciousness in terms of solving environmental problems. Thus, plannings including more environmental education at universities should be made.

Key Words: Environmental problems, environmental consciousness, environmental sensitivity, students of social studies teacher education

GİRİŞ

Çevre, canlıların içinde yaşadığı, diğer canlı ve cansız varlıklarla etkileşim içerisinde bulunduğu, yaşamsal faaliyetlerini sürdürürken değişik şekillerde etkiledikleri ve etkilendikleri ortamdır. İnsanoğlu da çevrenin en önemli bir parçasıdır ve sürekli çevresiyle etkileşim içerisinde (Erdoğan, 2016).

Çevre, doğal ve yapay olarak ele alınmaktadır. Doğal çevre, henüz insan elinin değmediği veya değiştiremediği, canlı ve cansız varlıkların bir denge içinde yaşamlarını devam ettirdiği çevredir. Yapay çevre ise, insanların doğal çevreden yararlanarak oluşturdukları her türlü sosyal, biyolojik, kültürel ve ekonomik etkinliklerini devam ettirdiği, doğal çevreden farklı olarak oluşturdukları alanlardır (Ertan, 1991).

İnsanlığın başlangıcından günümüze kadar insanoğlunun yapay çevresini sürekli olarak genişletme arzusunda olduğu, diğer varlıkları hatta kendini bile düşünmeden bunu gerçekleştirmeye çalıştığı görülmektedir (Yücel vd., 2008). Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemelerle insanların çevreyi değiştirmeye yönelik aktiviteleri daha da artmış, elde ettiği kaynaklarla yetinmeyip daha fazlasını doğadan almaya çalışarak bir sistem olan doğanın işleyişini değiştirmiş ve bunun sonucunda doğa ile arasında mevcut olan ekolojik denge bozulmuş ve tüm insanlığı tehdit eden ciddi çevre sorunları yaşanmaya başlamıştır.

Her geçen gün bir kartopunun yuvarlanarak büyümesi gibi tüm dünyayı tehdit eden bu çevre sorunlarının ortaya çıkmasının temel nedenleri olarak; insanoğlunun yaşam standartlarının giderek yükselmesi, toplumun yoğun istekleri, ekonomik gelişmeler, plansız sanayileşme, hızla artan nüfus, doğal kaynakların sınırsız ve dikkatsiz bir şekilde kullanılması, açığa çıkarılan atık miktarının çok hızlı bir biçimde artması, atıkların düşüncesizce çevreye atılması, doğal çevredeki bozulmalar ve eğitimsizlik görülmektedir. Ülkelerin sınırlarını aşan boyutlara ulaşan bazı çevre sorunları olarak; küresel ısınma, radyoaktif kirlilik, su kıtlığı, biyolojik çeşitliliğin yok olması, küresel hastalıklar, ozon

tabakasının incelenmesi, beslenme sorunu, seller, orman yangınları, ormansızlaşma, erozyon, hava kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği vb. sayılabilir. Tüm bu sorunların ortaya çıkmasında en önemli etken insan davranışlarıdır (Çimen ve Timur, 2013).

İnsan davranışlarının çevre üzerine olumsuz etkileri sonucu oluşan çevre sorunlarının ortadan kaldırılması; bireylerin kendi çevrelerindeki çevre sorunları konusunda farkındalıklarının artırılması, çevreye yönelik davranışlarının değişmesi, yaşam alışkanlıklarında değişiklik yapması, doğal kaynakların sınırsızca kullanımının önlenmesi, kaynakların gelecek nesillere aktarımının sağlanması, tüketim çılgınlığından vazgeçilmesi, sorunların çözümüne aktif olarak katılınması ile mümkün olacaktır.

Yaşanabilir bir çevre için insanların bireysel ve toplumsal olarak içinde yaşadığı ortamda karşılaştığı bu sorunları fark etmeleri ve belli ölçüde çözüm üretmeleri gerekmektedir. Çevre sorunlarının önlenmesi, çevrenin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ancak bu konuda çevre bilinci ve duyarlılığı kazanmış bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür.

Çevre bilinci, bireylerin çevreyi tahrip etmeden dengeli bir şekilde ondan yararlanması için sahip olması gereken davranış, tutum ve düşüncelerdir. Kendi hak ve ihtiyaçlarına olduğu kadar biyolojik çeşitliliğe ve çevreye de saygı duyan, çevre dostu davranışların yanı sıra, çevrenin bozulmasına tarafsız, duyarsız kalmayan, egoist davranmayan ve sadece kişisel kazanımlarını hırsa dönüştürmeyen bireyler yetiştirme çevre bilincinin temel amacıdır (Erten, 2004).

Çevre duyarlılığı ise, tüm bireylerin yerel ve küresel çevre sorunlarına karşı üzerine düşen yükümlülükleri yerine getirmeye yönelik olumlu girişimlerde bulunmaya istekli olmasıdır. Bireylerde çevre duyarlılığının geliştirilmesi, bilinç düzeyinin geliştirilmesiyle, bilinç düzeyinin artırılması da her düzeyde (okul öncesi, ilkokul, üniversite, vb.) verilecek olan etkili bir çevre eğitimi ile söz konusu olabilir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).

Çevre eğitimi, toplumun tüm bireylerinde içinde yaşadıkları çevrenin her yönüyle farkına varmaları, doğa ile insan-oglu arasındaki etkileşimi anlamaları, çevreye zarar vermeden yaşama bilincinin geliştirilmesi, çevreye yönelik duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması, çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olan problemlerin çözümü için yapılması gerekenleri öğrenmesi ve görev almasını içeren disiplinlerarası bir süreç olarak tanımlanmaktadır (İncekara ve Tuna, 2010; Çimen, 2008; Uzun ve Sağlam, 2006). Kısaca, çevre okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi olarak tanımlanabilir. Ayrıca, çevreye yönelik sorumlu davranışlar geliştiren bireyler yetiştirmek de çevre eğitiminin en temel hedefleri arasındadır (Roth, 1992; Erdoğan, 2016).

Çevre eğitiminin okullarda başarılı bir şekilde yürütülmesinde hiç şüphesiz en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla okullarda uygulanacak çevre eğitiminin başarısı öğretmenlerin daha adayken veya önceki öğrenim dönemlerinde sahip oldukları çevre bilinci ve çevresel duyarlılıkları ile doğrudan ilgilidir.

Son yıllarda çevre eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda ilkokuldan üniversiteye birçok düzeydeki öğrencilerin çevre ve çevre sorunları üzerine tutum, çevre bilgisi, duyuşsal eğilimler, sorumlu davranışlar, kavram yanılgıları, çevre bilinci, çevresel duyarlılık, çevreye duyarlı davranışlar, çevreye yönelik farkındalık gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Erol ve Gezer (2006), sınıf öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre değiştiği tespit edilmiştir. Sadık ve Çakan (2010), biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarını ve bunların bazı değişkenler açısından etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada elde edilen analizler bayan öğrencilerin çevresel davranış ve tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre çevresel düşüncelerinde anlamlı farklılık olmazken, birinci sınıf öğrencilerinin çevresel davranışlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Köse (2013, 2014a, 2014b, 2016) yaptığı çalışmalarda, bir doğa eğitimi projesinin 5. sınıf öğrencilerinin içinde yaşadıkları çevre ve çevre problemlerine dikkat çekme, farkındalık oluşturma ve çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri ile sorumlu davranışları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmalar sonucunda, öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarda bulunma ve duyuşsal eğilimlerinin arttığı, çevreyi koruma ve çevre problemlerini çözmek için yapmış oldukları eylemlerinin ve çevreye yönelik duygu ve düşüncelerinin projeye katılmadan önceki durumlarına geliştiği ve daha duyarlı

oldukları belirlenmiştir. Çabuk ve Karacaoğlu (2003), bir üniversitede farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin bazı kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş, devam ettikleri program ve sınıf) çevre duyarlılıklarına ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığını araştırmışlardır. Araştırmada; bayan öğrencilerin erkeklere göre çevre duyarlılıklarının daha yüksek olduğu, yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, bazı programlardaki öğrencilerin (Halk Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği) diğer programlarda öğrenim görenlere göre çevre duyarlılıklarının daha yüksek olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin alt sınıflardakilere göre daha fazla çevre duyarlılığına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Easton, Lujenberg ve Cheng (2009), yüksek lisans öğrencilerinin çevreye duyarlı davranışlarını araştırmıştır. Çalışma sonunda, lisansüstü öğrencilerinin çevreye duyarlı davranışlarının eğitim düzeyi, ekonomik durum ve kişisel özelliklere göre değiştiği belirlenmiştir. Oğuz, Çakıcı ve Kavas (2011) tarafından yapılan çalışmada, Ankara'daki üniversitelerin Peyzaj Mimarlığı, Çevre Mühendisliği ile Şehir ve Bölge Planlama lisans programlarında 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin çevre ile ilgili konularda farkındalık, bilinç ve duyarlılık seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonunda; çevre ile ilgili konularda farkındalık ve duyarlılık seviyesinin öğrencilerin okudukları sınıflardan bağımsız olduğu ve çevresel sorunlar ve kaynakların korunması konusunda kavramsal olarak bilgi sahibi olsalar da gündelik yaşamlarında tutum ve davranış biçimlerinin aynı seviyede olmadığı saptanmıştır. Çimen, Yılmaz ve Çimen (2011), 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören biyoloji öğretmen adaylarının çevre duyarlı davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının çevre duyarlı davranışlarının orta düzey ile yüksek düzey arasında olduğu, kızlar ve çevre derneği üyeliği olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı, sınıf düzeyi, yaşam yeri ve coğrafi bölge değişkenlerine göre değişmediği görülmüştür.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin çevre bilinci ve çevre duyarlılığına ilişkin görüşlerinin ortaya konması amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için araştırmadan elde edilen bulgular yedi alt problem altında ele alınmıştır.

Alt Problemler:

- 1- Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerinin çevreye yönelik bilinçleri ve duyarlılıkları ne düzeydedir?
- 2- Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerinin çevreye yönelik bilinçlerinde ve duyarlılıklarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 3- Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerinin çevreye yönelik bilinçlerinde ve duyarlılıklarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerinin çevre bilinci ve çevre duyarlılıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören tesadüfi (random) yöntemle belirlenmiş 249 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından gerekli izinler alındıktan sonra Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013) tarafından geliştirilen "Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Bu ölçek, iki alt boyut ve 5'li Likert tipinde olup toplam 37 davranış sözcüğünden oluşmaktadır. Birinci boyut çevre bilincine (15 madde), ikinci boyut ise çevresel duyarlılığa (22 madde) ilişkin görüşleri yansıtmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha katsayısını hesaplaması ile bulunmuş ve buna göre iki faktörlü olduğu belirlenen ölçekte 15 maddeden oluşan Çevre Bilinci faktörü (F1) için Cronbach Alpha katsayısı 0.912, aynı katsayı 22 maddeden oluşan Çevresel Duyarlılık faktörü (F2) için 0.902 olarak

hesaplanmıştır. Ölçeğin nihai formunu oluşturan 37 maddenin genelinden elde edilen Cronbach Alpha katsayısı ise 0.921 olarak bulunmuştur (Yeşilyurt, Gül, Demir, 2013, s:47).

Büyüköztürk (2011)'e göre 0.70 ve üzeri değere sahip güvenilirlik katsayıları yeterli kabul edilebilirken; Şencan (2005) bu değer bilimsel içerikli çalışmalarda yeterli olmasına karşılık ilgi ve yetenek türü araştırmalarda kullanılacak ölçeklerin en az 0.85 düzeyinde bir güvenilirlik katsayısına sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada kullanılan ölçeğin her iki yazarın da belirttiği değerlerin üstünde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir (Yeşilyurt, Gül, Demir, 2013,s:47)

Araştırmada elde edilen veriler, istatistik paket programı SPSS 21 kullanılarak analiz edilmiş, bir uzman tarafından kontrolü yapılmıştır. Çevre bilinç ve çevre duyarlılıkları düzeylerinin;

*cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için ilişkisiz t testi (independent sample t test),

**sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak Tukey ve Scheffe testleri yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan olumsuz önermeler ters kodlanarak çözümlenmiştir.

Araştırma grubunun demografik özellikleri:

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlere göre demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	N	%	
Cinsiyet	Kadın	123	49,4
	Erkek	126	50,6
	Toplam	249	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 123'ü kadın (%49,4), 126'sı erkek (%50,6)'tır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıflara Göre Dağılımı

	N	%	
Sınıf	I	70	28,1
	II	65	26,1
	III	59	23,7
	IV	55	22,1
	Toplam	249	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımına baktığımızda; 70'i 1. sınıfta (%28,1), 65'i 2. sınıfta (%26,1), 59'u 3. sınıfta (%23,7) ve 55'i (%22,1) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği kullanılacak testlerin belirlenmesinde önemlidir. Bu aşamada tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanarak normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinde sıfır hipotezi çevre bilinç ortalaması değişkeninin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Buna göre bilinç ortalaması değişkeni

0.05<0.111 olduğundan normal dağılım göstermektedir. Kolmogrov-Smirnov testine göre çevre duyarlılığı değişkeni de normal dağılım göstermektedir (0.05<0.159).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar alt problemlerin verilmiş sırasına uygun olarak değerlendirilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) öğrencilerinin çevreye yönelik bilinçleri ne düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) öğrencilerinin çevreye yönelik duyarlılıkları ne düzeydedir?

SBE öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri puanlarının dağılımına ilişkin betimsel istatistik değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. SBE Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeyleri Puanlarının Dağılımı

	bilinç	N	X	Mod	Medyan	Standart sapma	En düşük - en yüksek puanlar
ölçek puan toplam		249	3,81	3,73	3,80	,496	2,33-4,93

SBE öğrencilerinin çevre bilinci puanlarının ortalaması 3,81 olup, ölçek üzerinde "Katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir. Buna bağlı olarak SBE öğrencilerinin çevre bilinç düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

SBE öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri puanlarının dağılımına ilişkin betimsel istatistik değerler ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. SBE Öğrencilerinin Çevre Duyarlılık Düzeyleri Puanlarının Dağılımı

	Duyarlılık	N	X	Mod	Medyan	Standart sapma	En düşük - en yüksek puanlar
ölçek puan toplam		249	3,95	4,14	3,80	,578	1,18-5,00

SBE öğrencilerinin çevre duyarlılık puanlarının ortalaması 3,95 olup, ölçek üzerinde "Katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir. Yani çevre bilinç düzeyinde olduğu gibi SBE öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeylerinin de yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) öğrencilerinin çevreye yönelik bilinçlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) öğrencilerinin çevreye yönelik duyarlılıklarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin t testi uygulanmıştır. T testinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre SBE Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeylerine Ait t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
bilincort	Kadın	123	3,8932	0,46743	247	2,86	0,005
	Erkek	126	3,7143	0,51797			

Tablo 5'te görüldüğü gibi SBE öğrencilerinin çevre bilinci açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Kadın SBE öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri 3,89, erkek SBE öğrencilerinin 3,71 olup, kadın öğrencilerin çevre bilinç düzeyleri erkek öğrencilerinkinden biraz daha yüksektir. Bu sonuçlardan hareketle Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerden kadınların çevre konusunda erkeklere göre daha bilinçli oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 6. Cinsiyete Göre SBE Öğrencilerinin Çevre Duyarlılık Düzeylerine Ait t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
duyarlılıkort	Kadın	123	4,0787	0,45152	247	3,57	0,000
	Erkek	126	3,8225	0,65919			

Tablo 6 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre SBE öğrencilerinin cinsiyete göre çevre duyarlılığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülür ($p < 0.05$). Kadın SBE öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri 4,07 iken erkek SBE öğrencilerinin 3,82'dir. Buna göre, kadın öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri erkek öğrencilerinkinden daha yüksektir. Buna göre Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerden kadınların çevre konusunda erkeklere göre daha duyarlı oldukları yorumu yapılabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerinin çevreye yönelik bilinçlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerinin çevreye yönelik duyarlılıklarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik tek yönlü varyans ANOVA testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 7'ye verilmiştir.

Tablo 7. Sınıflara Göre SBE Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeyleri Arasındaki Farklılık Varyans Eşitliği Testi

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
1,668	2	247	0,174

Sınıflara Göre SBE Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeylerine Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	p
Gruplar arası	0,562	2	0,187	0,745	0,526
Grup içi	64,565	247	0,251		
Toplam	65,127	249			

Tukey ve Scheffe testlerini uygulamadan önce varyans eşitliği varsayımının sağlanması gerekir, bu nedenle öncelikle varyans eşitliği testi yapılmıştır. Grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. ANOVA sonuçları, sınıflara göre SBE öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (F: 0,745; p>0.05).

Tablo 8. Sınıflara Göre SBE Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeylerinin Scheffe ve Tukey Testi Sonuçları

bilincort			
	Sınıf	N	alpha = 0.05
			1
Scheffe ^{a,b}	III	59	3,7288
	II	65	3,7956
	I	70	3,8417
	IV	55	3,8509
	p		0,593

bilincort		
Tukey HSD ^{a,b}		
Sınıf	N	alpha = 0.05
		1
III	59	3,7288
II	65	3,7956
I	70	3,8417
IV	55	3,8509
p		0,513

Araştırma sonuçları Kolmogrov-Smirnova göre normal dağılım gösterdiği için Tukey ve Scheffe testleri uygulanmıştır. Scheffe ve Tukey testlerinin sonuçlarına göre sınıflar yönünden SBE öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (p>0.05) yoktur (Tablo 8).

Tablo 8'e göre 4. Sınıf SBE öğrencilerinin diğer sınıflarda bulunan öğrencilere göre çevre bilinçlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Sınıflara Göre SBE Öğrencilerinin Çevre Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki Farklılık Varyans Eşitliği Test

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
0,227	2	247	0,878

Sınıflara Göre Öğrencilerin Çevre Duyarlılık Düzeylerine Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	p
Gruplar arası	0,622	2	0,207	0,601	0,615
Grup içi	88,667	247	0,345		
Toplam	89,290	249			

Grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. ANOVA sonuçları, sınıflara göre SBE öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (F: 0,601; p>0.05) (Tablo 9).

Tablo 10. Sınıflara Göre SBE Öğrencilerin Çevre Duyarlılık Düzeylerinin Scheffe ve Tukey Testi Sonuçları

duyarlılıkort				duyarlılıkort		
	Sınıf	N	alpha = 0.05	Tukey HSD ^{a,b}		
			1	Sınıf	N	alpha = 0.05
Scheffe ^{a,b}	III	59	3,8965			1
	II	65	3,9006	III	59	3,8965
	I	70	3,9600	II	65	3,9006
	IV	55	4,0215	I	70	3,9600
	P			IV	55	4,0215
			,693	P		,624

Tablo 10'daki Posthoc testleri (Tukey $0.05 < 0.624$ ve Scheffe $0.05 < 0.693$) sonuçlarına göre, sınıflar arasında SBE öğrencilerinin çevre duyarlılığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

SBE öğrencilerinin aralık katsayı bulunarak çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarına ilişkin ölçekte verdiklerin cevapların ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Aralık Katsayısı=AK= $S-1/S = 5-1/5 = 4/5 = 0,81$

1=Tamamen katılmıyorum = 1,00----1,80 = Tamamen katılmıyorum

2=Katılmıyorum = 1,81----2,60 = Katılmıyorum

3=Kararsızım = 2,61----3,40 = Kararsızım

4=Katılıyorum = 3,41----4,20 = Katılıyorum

5=Tamamen katılıyorum = 4,21----5,00 = Tamamen katılıyorum

Tablo 11. SBE Öğrencilerinin Çevre Bilincinin Ölçümüne Yönelik Ölçeğe Verdikleri Cevaplar

		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma	Katılım Düzeyi
1	Okul/hastane/alışveriş merkezi gibi ev dışındaki kapalı mekânlarda elimdeki çöplerin çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.	249	1	5	4,6	0,701	Tamamen Katılıyorum
2	Sokak/cadde vb yerlerde elimdeki en ufak bir çöpün (peçete/ çekirdek kabuğu vs) çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.	249	1	5	4,5	0,709	Tamamen Katılıyorum
3	Evimizdeki atıkların çok azı dahi olsa sokağa atılmadan çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.	249	1	5	4,5	0,788	Tamamen Katılıyorum
13	Bir ürün alırken atığının geri dönüşümlü olmasına dikkat ederim	238	1	5	3,4	1,116	Kararsızım
14	Ozon tabakasına zararlı maddeleri içeren tüketim mallarını (deodorant ve diğer spreylere vb) kullanmamaya dikkat ederim.	248	1	5	3,4	1,091	Kararsızım
15	Kendi aracım olsa bile, hava kirliliğini en aza indirmek için genellikle toplu taşıma araçlarını kullanırım.	248	1	5	3,1	1,178	Kararsızım

Tablo 11’de aralık katsayısı belirlendikten sonra SBE öğrencilerinin çevre bilinci kısmında ölçeğe verdikleri cevaplar en yüksekte en düşüğe doğru ilk üç ve son üç ifade şeklinde sıralanmıştır. Tablo 11’e göre SBE öğrencileri en yüksek düzeyde “Okul/hastane/alışveriş merkezi gibi ev dışındaki kapalı mekânlarda elimdeki çöplerin çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim” ifadesine “Tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. En düşük cevap ise “Kendi aracım olsa bile, hava kirliliğini en aza indirmek için genellikle toplu taşıma araçlarını kullanırım” ifadesine “Kararsızım” olarak cevap vermişlerdir. Tablo 11’de ilk 4 sırada çevre toprak kirliliğine yönelik ifadeler yer almaktadır. İkinci sırada su kirliliği yer alırken öğrencilerin en az katıldıkları konunun hava kirliliği olduğu görülmektedir.

Aynı işlemler çevre duyarlılığı konusunda da yapıldıktan sonra elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’de aralık katsayısı belirlendikten sonra SBE öğrencilerinin çevre duyarlılığı kısmında ölçeğe verdikleri cevaplar en yüksekte en düşüğe doğru ilk üç ve son üç ifade sıralanmıştır. Tablo 12’ye göre SBE öğrencilerinin en yüksek düzeyde “Canlıların doğal yaşam alanlarının yerleşime açıldığını görmek doğal çevrenin bozulmasına neden olduğundan beni üzer” ifadesine “Tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. En az katıldıkları ifade ise “Çevreyle ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ederim” olup katılım düzeyi “Kararsızım” şeklindedir. Tablo 12’ye göre SBE öğrencileri, insanların doğal çevreye verdiği zarardan dolayı üzüntü duydukları ve bu zararın en aza indirilmesi için yapılanlardan memnun oldukları görülmektedir. En az katılımın olduğu ifade ise günümüz şartlarında artık internetin yoğun olarak hayatımıza girmesinden dolayı, haberlerin oradan takip edilmesi ve öğrencilerin artık günlük gazete almaya ihtiyaç duymamalarıyla ilgilidir.

Tablo 12. SBE Öğrencilerinin Çevre Duyarlılığının Ölçümüne Yönelik Ölçeğe Verdikleri Cevaplar

		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma	Katılım Düzeyi
1	Canlıların doğal yaşam alanlarının yerleşime açıldığını görmek doğal çevrenin bozulmasına neden olduğundan beni üzer.	245	1	5	4,52	0,69	Tamamen Katılıyorum
2	Bazı insanların kullanılmış şişe, teneke kutu ve kâğıtları geri dönüştürme çabaları beni mutlu eder.	248	1	5	4,50	0,699	Tamamen Katılıyorum
3	İnsanların çevreyi koruma çabalarını görmek beni mutlu eder.	245	1	5	4,50	0,701	Tamamen Katılıyorum
20	İnsanları geri dönüşümün konusunda bilinçlendirmek için düzenlenecek organizasyonlarla kapı kapı dolaşabilirim.	249	1	5	3,32	1,09	Kararsızım
21	Çevre konusunda yapılan seminer, panel, konferans gibi bilimsel çalışmalara katılıyorum.	248	1	5	3,26	1,066	Kararsızım
22	Çevreyle ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ederim.	248	1	5	3,06	1,106	Kararsızım

SONUÇ VE TARTIŞMA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin ölçek uygulandığı andaki görüşlerini ortaya koyan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- SBE öğrencilerinin çevre bilinç düzeylerinin yüksek ve olumlu olduğu,
- SBE öğrencilerinin çevre duyarlılığının yüksek seviyede olduğu,
- Cinsiyete göre çevre bilinci konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Çevre bilinci konusunda aralarında çok büyük farklılık olmasına rağmen kadın öğrencilerin erkek

öğrencilerden biraz daha yüksek çevre bilincine sahip olduğu görülmüştür. Ancak Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından yapılan bir araştırmada Halk Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği programlarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, PDR ve BÖTE programlarında öğrenim görenlere göre çevre duyarlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Cinsiyete göre öğrencilerin çevre duyarlılıkları konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre duyarlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çabuk ve Karacaoğlu (2003) ile Çimen vd. (2011) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

- Öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre çevre bilinç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

- Öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak 4. sınıf öğrencilerinin, diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla çevre duyarlılığına sahip olduğu görülmüştür. Çimen vd. (2011) tarafından biyoloji öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Ancak Sadık ve Çakan (2010) tarafından yapılan çalışmada, biyoloji bölümü öğrencilerinin sınıf düzeyine göre çevresel düşüncelerinde anlamlı farklılık olmazken, birinci sınıf öğrencilerinin çevresel davranışlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

- SBE öğrencilerinin çevre bilinci konusunda özellikle çevre-toprak kirliliği konularına daha hassas yaklaştıkları ve öncelikli olarak gördükleri tespit edilmiştir. Oğuz vd. (2011) tarafından Peyzaj Mimarlığı, Çevre Mühendisliği ve Şehir ve Bölge Planlama programlarındaki üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada en önemli çevre sorunu olarak hava kirliliği belirlenmiştir.

- İkinci sırada suyun önemi ve su kirliliğine dair ifadeler katılımların çok yüksek olduğu görülmüştür. Peyzaj Mimarlığı, Çevre Mühendisliği ve Şehir ve Bölge Planlama programlarındaki üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da 2. önemli çevre sorunu olarak hava kirliliğinin olduğu belirlenmiştir (Oğuz vd., 2010).

- Hava kirliliği önem ve uygulamalar açısından son sırada yer almaktadır. "Ozon tabakasına zararlı maddeleri içeren tüketim mallarını (deodorant ve diğer spreylere vb) kullanmamaya dikkat ederim." ifadesine ankete katılan öğrencilerin sadece %15,5'i tamamen katıldıklarını belirtmiştir.

- SBE öğrencileri çevre duyarlılığı konusunda özellikle canlıların doğal yaşam alanlarının korunması, geri dönüşüm ve çöplere önem vermektedir. Öğrencilerin %85'ten fazlası çevreye karşı duyarlı olduklarını düşünmektedir. Ancak bu öğrencilerin sadece %40'ı çevre konulu konferans veya toplantılara katıldığını belirtmiştir. Çimen ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da ilköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Vining ve Ebreo (1992) ile Simmons ve Widmar (1990) geri dönüşüme yönelik bilgi sahibi olan bireylerin çevre bilgilerini, çevreye yönelik bilinçlerinin ve duyarlılıklarının yüksek olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Köse (2014b, 2016), geri dönüşüm tesisleri, hava kalitesi izleme istasyonu, katı ve sıvı atık tesisleri, jeotermal-güneş-hidroelektrik enerji santralleri gibi alanlara yapılan gezi-gözlem etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin duyarlılıklarını arttırdığını ifade etmektedir.

- SBE öğrencileri çevre bilinci konusunda özellikle öğretim sırasında çevresel konulara daha fazla yer verilmesini istemektedir. Bu ifadeye öğrencilerin %47,6'sı tamamen katılıyorum ve %41,7'si katılıyorum cevabını vermiştir. Katılmıyorum diyenlerin oranı %3 civarındadır. Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin örgün eğitimde hava, su ve toprak kirliliği konularında yeterli eğitimin verilmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin daha önceki öğrenim dönemlerinde çevreyle ilgili ders alıp almamalarına göre çevresel konulara duyarlılıklarında önemli farklılıklar olduğu ifade edilmektedir (Şenyurt vd., 2011) tarafından.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre;

- SBE öğrencilerinin özellikle erkek öğrencilerin çevre bilinci ve duyarlılığı konusunda farkındalıklarını artıracak çeşitli gönüllü çevre kuruluşlarıyla birlikte çalışmalarını teşvik edilmelidir.
- Çevre konusunda konferans, seminer gibi bilimsel çalışmaların sayılarının eğitim fakültelerinde arttırılması ve buralara öğrencilerin katılımının sağlanması çevre bilinci konusunda öğrencileri teşvik edecektir.
- Yükseköğretim düzeyinde çevre eğitimine ilişkin planlamalarda çevre sorunları ve çevrenin korunmasına yönelik derslere daha fazla yer ve önem verilmelidir.
- Çevre bilinci ve duyarlılığının kazandırılmasında sadece kuramsal bilgilerin verilmesi yeterli olmayıp, arazi çalışmalarına da geniş yer verilmelidir. Böylece daha kalıcı bir öğrenme sağlanacaktır.
- Bu çalışmada sadece Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında okuyan öğrenciler konu alınmıştır. Farklı bölüm öğrencilerine de bu ölçek uygulanabilir ve böylelikle karşılaştırma şansı bulunabilir.

KAYNAKLAR

- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çimen, O., Yılmaz, M. ve Çimen, G. (2011). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Duyarlı Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 191-201.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.
- Çimen, O. ve Timur, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Olumsuz Davranışlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/12, 335-346.
- Easton, J., Lujenberg, M. K ve Cheng, J. (2009). Discourses of Pro-environmental Behavior: Experiences of Graduate Students in Conservation-Related Disciplines. *Applied Environmental Education & Communication*, 8(2), 126-134.
- Erdoğan, M. (2016). Çevre Eğitiminin Doğuşu ve Gelişimine Kaynaklık Eden Hareketler ve Çalışmalar. Çevre ve Enerji (Editör: Dr. A. Aydın Kocaeren). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., ISBN: 978-605-320-258-5, Ankara.
- Erol, G. H. and Gezer, K. (2006). Prospective of Elementary School Teachers' Attitudes toward Environment and Environmental Problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 64-77.
- Ertan, B. (1991). Türkiye'de Çevre Hakkının Gelişimi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, 65/66, 1-13.
- İncekara, S. ve Tuna, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevresel Konularla İlgili Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi: Çankırı İli Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 168-182.
- Köse, S. (2013). Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Projenin 5. Sınıf Öğrencileri Üzerine Etkileri. *Ekoloji 2013 Sempozyumu*, 02-04 Mayıs, Namık Kemal Üniversitesi Ziraat Fakültesi, Tekirdağ.
- Köse, S. (2014a). 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimleri ve Sorumlu Davranışları Üzerine Doğa Eğitimi Projesinin Etkisi. XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 11-14 Eylül, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Köse, S. (2014b). Doğa Eğitimi Projesinin Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışları ve Duyuşsal Eğilimleri Üzerine Etkisi. 9th International Balkans Education and Science Conference, October 16-18, Trakya University, Turkey; Ss. Cyril and Methodius University, Makedonya; Stara Zagora Trakia University, Bulgaria; and Zagreb University, Hrvatska; Edirne, Turkey.
- Köse, S. (2016). 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışları ve Duyuşsal Eğilimleri Üzerine Bir Doğa Eğitimi Projesinin Etkileri. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sempozyumu, 28-30 Nisan, Pamukkale Üniversitesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği, Denizli.

Oğuz, D., Çakıcı, I. ve Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde Öğrencilerin Çevre Bilinci. SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, 12, 34-39.

Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s. ERIC Reproduction service No: ED348 235.

Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Düzeyleri. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(1), 351-365.

Simmons, D. and Widmar, R. (1990). Motivations and Barriers to Recycling: Toward a Strategy for Public Education. The Journal of Environmental Education, 22(1), 13-18.

Şenyurt, A., Bayık Temel, A., ve Özkahraman, Ş. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Konulara Duyarlılıklarının İncelenmesi. S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(1), 8-15.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 240-250.

Vining, J. and Ebreo, A. (1992). Predicting Recycling Behavior from Global and Specific Environmental Attitudes and Changes in Recycling Opportunities. Journal of Applied Social Psychology, 22(20), 1580-1607.

Yeşilyurt, S., Gül, Ş ve Demir, Y. (2013). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılığı: Ölçek Geliştirme Çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 38-54.

Yücel, M., Uslu, C., Altunkasa, F., Güçray, S. ve Say, N. P. (2008). Adana'da Halkın Çevre Duyarlılığının Saptanması ve Bu Duyarlılığı Arttırabilecek Önlemlerin Geliştirilmesi. Adana Kent Sorunları Sempozyumu, 31, TMMOB Yayınları, 363-382.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: Pamukkale Üniversitesi Örneği

Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN* - Tülay AYGÖREN**

ÖZET

Öğrenci başarısı, öğretmenin özelliklerine, kullanılan yöntem-teknikler ile araç- gereçlere, öğrenme ortamlarına ve öğrencinin özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Ancak bu öğrenme farklılığının olduğunu söyleyebilmek için öncelikle öğrencinin o derse karşı tutumunun belirlenmesi gerekir. Öğrencinin geliştirdiği olumlu ya da olumsuz tutum biz eğitimcilerle sorunun kaynağını tespit etmede ve çözüm geliştirmede yol gösterici olur. Bu da eğitimde kalitenin artırılmasına katkı sağlar.

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1-2-3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Rastlantısal örnekleme (random) yöntemiyle belirlenen 250 öğretmen adayına 31 maddeden oluşan likert tipi coğrafya tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçekte Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumlarında "cinsiyet ve sınıf düzeyi" ne göre bir farklılık olup olmadığı ölçülmüştür. Anket sonuçları SPSS 21.0 programında değerlendirilmiş olup örneklem grubu hakkında bilgi edinmeye yönelik olarak tanımlayıcı istatistiklerden frekans dağılımları, ortalama ve standart sapma, çapraz tablo, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Değerlendirme sonuçları, ilgili bölümlerde tablo ve grafiklerle açıklanmıştır.

Çalışma, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik sonraki araştırmamızın gerekliliğini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Öğrenci, Coğrafya Dersi, Tutum

THE EVALUATION OF THE SOCIAL SCIENCES TEACHING STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TO THE GEOGRAPHY LESSONS: An Example from Pamukkale University

ABSTRACT

Student achievement may vary according to teacher characteristics, teaching method-techniques, tools, learning environments and students' characteristics. However, in order to be able to say that the diversity of this learning, the students position against that course must be determined at first. That positive or negative attitudes have developed by students will provide guidance to educators to identify the source of the problem and develop solutions. This also contributes to improving the quality of education.

This study is intended to determine the attitudes of the Social Sciences Teaching Students - in 1-2-3 and 4th graders who studying in Pamukkale University, Faculty of education- towards geography lessons. The type of survey is the 5 point Likert geography attitude scale that consist of 31 questions was applied to the 250 candidate teachers who were determined by using random process. In this study were measured the attitudes differences to the geography lessons of Social Sciences Teaching Students according to the "gender and class level". The results were analyzed by using SPSS 21.0 program with some demographic analyzes like independent t test. For the validity and reliability of the research was used Cronbach's alpha test. The findings converted into tables according to the above mentioned criteria and have been interpreted the corresponding sections.

*Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenliği Bölümü, raziye.oban@deu.edu.tr

**Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, tolmezoglu@pau.edu.tr

The study is important to demonstrates the necessity of our further research related to determine the factors which affect their attitudes to the geography lessons of Social Sciences Teaching Students.

Keywords: Social Sciences Teaching, Students, Geography Lesson, Attitudes

GİRİŞ

Coğrafya, en çok komşu bilime sahip bir bilim alanıdır. Bu özelliği Coğrafyaya analitik bir bakış, dolayısıyla olaylara çok boyutlu bakabilme yetisi kazandırmaktadır. Aynı zamanda coğrafya, mekan ve zamana en hızlı uyum sağlayan ve değerlendirebilen bir bilimdir. Öyle ki tarihsel süreçte ağaç, kaya oyukları ve mağarada yaşayan insanın doğal ortam ile mücadelesinden, akıllara durgunluk veren mimari biçimlerde gökdelenler ve doğanın koyduğu sınırlara müdahale edebilen bir üretim boyutuna gelmiştir. Bu gelişim de gösteriyor ki coğrafya; enleri sıralamak, herhangi bir yere ait fiziki ve beşeri özellikleri tanımlamak, ezberlemek gibi kısır tanımlamalardan uzak, doğal ve beşeri ortamı anlayarak sürdürülebilir bir gelecek için en akılcı çözümleri üretebilecek bir bilimdir. O nedenle coğrafyanın akılda sürekli kalacak şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekir. Bu bağlamda mekanın ve zamanın özellikleri ve insanın ihtiyaçları dikkate alınarak hangi strateji, yöntem ve tekniklerle coğrafya öğretilmesi gerektiği önem kazanmaktadır. Ancak doğru strateji, yöntem ve teknik tespiti tek başına öğrencinin dikkatini çekmede ve ilgisini canlı tutmasında yeterli olamamaktadır. Bu da etkili ve kalıcı öğrenmede pek çok bileşenin bir araya getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim pek çok araştırma, iyi bir yöntem yanında öğretmenin, öğrenme ortamının, öğrenilen konunun ve öğrencinin tutumunun da olumlu olması halinde istenilen başarının yakalanabileceğini savunmaktadır. Sözkonusu bileşenler üzerinde çok sayıda araştırma yapılması da bundandır.

Günümüzde bilgiye ulaşmada oldukça hızlı teknolojilere sahip insanı, bilgiyi almadan ziyade o bilginin işe yarar bir şekilde sunulabilmesine ilgi göstermektedir. Bu ise bir tutumdur. Tutum ölçümü, yapılan uygulamalarda eksik ve hataların tespit edilerek daha iyi öğrenme ortamları ve strateji, yöntem ve teknikleri geliştirme hususunda yol gösterici bir uygulamadır. Bu araştırma da, Pamukkale Üniversitesi örneğinde, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya dersine karşı tutumlarını anlamaya yöneliktir.

ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Özellikle son yıllarda eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırmaya yönelik olarak pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de tutum ölçme uygulamalarıdır. Başarıyı etkileyen bir olgu olarak düşünülen tutumun, “etkilenilen duruma göre değişiklik gösterip göstermediği üzerinde sosyolog ve psikologlar tarafından pek çok önemli araştırma yapılmıştır (Lapierre, 1934 ; Ajzen & Fishbein, 2000; Dockery & Bedeian, 1989). Bu araştırmalar, eğitimcilere de yol gösterici olmuş, daha etkili öğrenme planlamaları için tutum ölçeklerinden faydalanılmaya başlanmıştır. Coğrafya öğretiminde de özellikle 2000li yıllardan sonra tutum belirlemeye yönelik araştırmalar oldukça artmıştır. Kaynakça bölümünde bu araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalarda kullanılan kişisel bilgi formu soruları; cinsiyet, mezun olunan okul, mezun olunan okuldaki program türü, genel akademik not ortalaması (Gökçe, 2010:20-73); öğretim türü (1. Öğretim, 2. Öğretim) (Demirkaya & Arıbaş, 2004:180); cinsiyet, okul türleri, baba mesleğine ve baba eğitim düzeyine göre (Zaman & Çoşkun:21): cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, kıdem yılı (Öztürk & Ünal, 1999:1-9), sınıf düzeyleri (1. sınıf ve 4. sınıf) (Dikmenli & Aslan, 2009:31) gibi değişkenlere bağlı olarak tutumları ölçmeye çalışmıştır. Cinsiyet değişkeninin sözkonusu araştırmaların tamamında ortak olduğu dikkati çekmektedir. Ancak tüm araştırmalarda “cinsiyet faktörü öğrencilerin coğrafya derslerine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamaktadır” şeklinde çıkmıştır. Bu sonuç, bundan sonraki tutum ölçeklerinde cinsiyet değişkeninin kullanılmasının anlamlı olmayacağını, farklı değişkenler sorgulamanın daha yerinde olacağını göstermesi bakımından önemlidir. Bu araştırmada farklı olarak alana yönelik bilgi paylaşımının olabileceği düşünülen üye olunan sosyal grup, dergi gibi değişkenler sorgulanmış ancak istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu nedenle çalışmada da diğer çalışmalarda olduğu gibi cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve son alınan not durumu üzerine yoğunlaşmıştır. Burada farklı sınıf düzeyi uygulaması, bölüme yeni gelen öğrenciler ile deneyimli

öğrenciler arasında coğrafya dersine yönelik tutum bakımından farklılık olup olmadığını anlamaya; dolayısıyla bu olumlu ya da olumsuz tutumda etkili olan faktörleri çözümlenmeye yardımcı olacaktır. Sınıf düzeyi değişkeni, tüm sınıfların ele alınması nedeniyle araştırmanın diğer araştırmalardan farklı bir yönünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Coğrafya, mekan ve üzerinde gerçekleşen olayları insan ile ilişkili olarak inceleyen bir bilim olduğundan, öğrencilerin öğrenmeleri gerekli olan en önemli dersler arasında yer almaktadır. Ancak bir yönüyle sosyal bilimler, bir yönüyle de fen bilimleri ile bütünleşen bu disiplin, öğrenilmesi zor olan dersler arasında gösterilmektedir. Alanı doğrudan Coğrafya öğretimine yönelik olmayan, ancak mesleki yaşamda alanının önemli bir yarısını teşkil eden Sosyal Bilgiler alanı öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları üzerine olan bu araştırmanın sorusu da:

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumları nasıldır? olarak belirlenmiştir. Buna göre alt problemler:

1. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları **cinsiyete** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları akademik ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları öğrencilerin en son aldıkları nota göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMA YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma Betimsel- tarama modelindedir. Tarama modeli, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin ortaya konması amacıyla uygulanan bir modeldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 177). Betimsel araştırma yaşayanların, o anda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olarak da açıklanabilir (Sönmez, Alacapınar, 2013:48).

Katılımcılar

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarını anlama amacıyla olan araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler/öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ön çalışma neticesinde anket formlarında yer alan soruların güvenilirlik analizleri yapılmış ve örneklem büyüklüğü seçilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu aynı programda 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Anket formlarının güvenilirliği (iç tutarlılığı) 0.95 güvenilir olarak bulunmuştur.

Ölçme Aracı

Araştırmada Raziye Çakıcıoğlu Oban ve Tülay Aygören tarafından geliştirilen Likert türü Coğrafya Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 50 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha değeri 0,94'dür. Bu da içeriğin güvenilirlik bakımından iyi bir ölçek olduğunu göstermektedir. Sosyal Bilgiler öğrencilerine, 2016-2017 öğretim yılında aynı dönem içinde uygulanan ölçekte, hem öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları hem de bu tutumlarını etkileyen etmenlere ilişkin sorular yer almaktadır. Ancak araştırmanın bu bölümünde sadece tutum değerlendirmeleri yer almaktadır.

Ölçme aracında yer alan sorular, aşağıdaki Tablo 1'e göre yorumlanmıştır.

Tablo 1. Araştırmada kullanılan aralık katsayısı

Aralık Katsayısı	Anlamı
1,00----1,80	çok düşük (tamamen katılmıyorum)
1,81----2,60	düşük (katılmıyorum)
2,61----3,40	orta (kararsızım)
3,41----4,20	yüksek (katılıyorum)
4,21----5,00	çok yüksek (tamamen katılıyorum)

Ters kodlu sorular için ise aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır.

Tablo 2. Araştırmada ters kodlu sorular için kullanılan aralık katsayısı

Aralık Katsayısı	Anlamı
1,00----1,80	Çok yüksek
1,81----2,60	Yüksek
2,61----3,40	orta
3,41----4,20	düşük
4,21----5,00	çok düşük

Verilerin Analizi

Veri değerlendirmede SPSS 21.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Cinsiyet, sınıf, geldikleri bölge, akademik ortalama, dergi ve sosyal grup üyeliği ile coğrafya ders notu dağılımları (frekans (f) , yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) değerleri kullanılmıştır. Toplam ortalama tutum değeri, cinsiyete göre tutum, sınıflara göre tutum, geldikleri bölgeye göre tutum, akademik ortalamalara göre tutum, dergi ve sosyal grup üyeliklerine göre tutum ölçülmüş, bağımsız örneklem t-testi (independent samples t test) ve tek yönlü varyans (One Way Anova) Anova kullanılarak Tukey ve Scheffe testleri yapılmıştır. Anova ile gruplar arasındaki tutum farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı analiz edilmiştir. Akademik ortalama ve ders notu ortalaması ile sosyal bilgiler öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Betimsel İstatistik

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 51.4'ü kadın, % 48.6'sı erkektir (Tablo 3). % 24.5'i I. sınıf, % 28.9'u 2. sınıf, % 24.9'u 3. sınıf, % 21.7'si 4. Sınıftadır (Tablo 4). Öğrencilerin akademik ortalamalarına bakıldığında; % 20.9'unun 1,50-2,49, % 46.6'sının 2.50-3.00, % 29.2'sinin ise 3.01- 3.80 ortalamaya sahip olduğu görülmüştür (Tablo 5). Ayrıca en son alınan coğrafya ders notuna göre yapılan gruplandırmada öğrencilerin %1.6'sı 50'nin altında, %52'si 71-90 aralığında yer alırken %7.5'i 91 ve üstü puan aralığında yer almaktadır (Tablo 6).

Veri analizlerine ilişkin tablolar, araştırmanın bulgular başlığı altında gerekli açıklamalarla birlikte verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	130	51,40
Erkek	123	48,60
Toplam	253	100

Tablo 4. Öğrencilerin buldukları sınıflara göre dağılımı

Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
I	62	24,5
II	73	28,9
III	63	24,9
IV	59	21,7
Toplam	253	100

Tablo 5. Öğrencilerin akademik ortalamalarına göre dağılımı

Akademik Ortalama	Frekans (f)	Yüzde (%)
1,50-2,49	53	20,9
2,50-3,00	118	46,6
3,01-3,80	74	29,2
Toplam	245	96,8
Eksik veri	8	3,2
Toplam	253	100

Tablo 6. Öğrencilerin en son aldıkları coğrafya ders notlarına göre dağılımı

Coğrafya Notu	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-50	4	1,6
51-70	61	24,1
71-90	132	52,2
91-100	19	7,5
Toplam	216	85,4
Eksik veri	37	14,6
Toplam	253	100,0

Bu bölümde, araştırmada kullanılan coğrafya tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının problem cümlesinde belirtilen değişkenlere göre karşılaştırmaları yapılarak sonuçları değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğrencilerinin coğrafya dersine karşı genel tutum ortalaması

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Tutum Ort.	253	2,16	4,9	3,84	0,50

Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Karşı Genel Tutum Ortalaması incelendiğinde (Tablo 7); katılımcıların tutum ortalamalarının yüksek ve olumlu olduğu görülmektedir.

Vardamsal İstatistikler

1. Sosyal Bilgiler öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğrencilerinin cinsiyete göre tutum ortalamalarının dağılımı (t testi sonuçları)

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma (SS)	Std. Error Mean (SE)	t	df	P
TutumOrt	Kadın	130	3,82	0,51	0,04	0,568	251	0,571
	Erkek	123	3,86	0,50	0,05			

Sosyal Bilgiler öğrencilerinin cinsiyete göre tutum puanlarını gösteren ve iki grup arasında karşılaştırma yapmak istenildiğinde kullanılan t testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 8), öğrencilerin cinsiyet ve tutum puanları arasında ($p < 0.04$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, cinsiyet faktörünün, daha önce tutum konusunda yapılmış tüm çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin coğrafya derslerine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.

2. Sosyal Bilgiler alanı öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınıfların tutum ortalamaları incelendiğinde (Tablo 9), iki ya da daha fazla gruba ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamada kullanılan bir istatistiksel analiz olan Anova testine (Analyses of Varians) göre; $\alpha = 0.05 > 0.014$ olarak bulunmuştur. Bu da $H_0 =$ ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezinin reddedilmesi gerektiğini ortaya koyar. $H_a =$ Ortalamalar arasında en az ikisi arasında anlamlı bir fark vardır hipotezinin kabulünü gerektirir. Başka bir ifadeyle, sınıf değişkenine göre sosyal bilgiler öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\alpha = 0.05 > 0.014$).

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğrencilerinin tutum ortalamalarının anova testine göre dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma (SS)	Std. Error Mean (SE)	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maksimum	F	P
					Lower Bound	Upper Bound				
I	62	3,78	0,50	0,06	3,66	3,91	2,16	4,68	3,62	0,01
II	73	3,99	0,41	0,05	3,90	4,09	2,74	4,70		
III	63	3,74	0,50	0,06	3,61	3,86	2,60	4,78		
IV	55	3,80	0,58	0,08	3,64	3,96	2,34	4,90		
Toplam	253	3,84	0,50	0,03	3,77	3,90	2,16	4,90		

Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde; I. ve IV. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tutum ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, II. ve III. sınıfların tutum ortalaması arasında anlamlı bir farklılık dikkati çekmektedir (Tablo 9-10). Bu durum, I. sınıf öğrencilerinin bölüme yeni geldiklerinden henüz uyum sürecinde olmaları, son sınıf öğrencilerinin de zaten durumu kabullenmiş olmalarıyla ilgili olabilir. II. ve III. sınıf öğrencileri ise uyum dönemini aşmış bu derslerdeki konu, öğretmen, öğrenci ilgi-istek, öğrenme ortamı ve kullanılan öğretim yöntemlerine göre bir tutum içerisine girmeye başlamış olabilir.

Tablo 10. Sosyal bilgiler öğrencilerinin tutum ortalamalarının Tukey Hsd testine göre dağılımı

(I) Sınıfınız	(J) Sınıfınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
I	II	-0,21	0,09	-0,43	0,01
	III	0,05	0,09	-0,18	0,28
	IV	-0,02	0,09	-0,25	0,22
II	I	0,21	0,09	-0,01	0,43
	III	0,26*	0,09	0,04	0,48
	IV	0,19	0,09	-0,04	0,42
III	I	-0,05	0,09	-0,28	0,18
	II	-0,26*	0,09	-0,48	-0,04
	IV	-0,07	0,09	-0,30	0,17
IV	I	0,02	0,09	-0,22	0,25
	II	-0,19	0,09	-0,42	0,04
	III	0,07	0,09	-0,17	0,30

3. Sosyal Bilgiler öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları akademik ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sosyal Bilgiler öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının akademik ortalamalarına göre farklılık gösterip göstermediklerini anlamak üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda akademik ortalama ile tutum ortalaması arasındaki korelasyon katsayısı yaklaşık 0.11 bulunmuştur (Tablo 11). Buna göre ilişkinin istatistiksel olarak kuvvetli olduğu söylenemez. Yani öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının akademik ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu, beklenmeyen bir sonuçtur. Çünkü genel olarak akademik ortalaması iyi olan öğrencinin her derse olumlu, akademik ortalaması düşük olanlarınsa olumsuz tutum içerisinde olduğu düşünülür.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler öğrencilerinin akademik ortalamaları dağılımı

	Akademik Ortalama	Coğrafya Ders Notu	Tutumort
Pearson Correlation	1	,356**	0,109
Akademik Ortalama Sig. (2-tailed)		0	0,088
N	245	211	245
Pearson Correlation	,356**	1	,184**
Coğrafya Ders Notu Sig. (2-tailed)	0		0,007
N	211	216	216
Pearson Correlation	0,109	,184**	1
Tutumort Sig. (2-tailed)	0,088	0,007	
N	245	216	253

*Korelasyon katsayısı, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve büyüklüğünü belirten katsayıdır. Bu katsayı, (-1) ile (+1) arasında bir değer alır. Pozitif değerler direkt yönlü doğrusal ilişkiyi; negatif değerler ise ters yönlü bir doğrusal ilişkiyi belirtir. Korelasyon katsayısı 0 ise söz konusu değişkenler arasında doğrusal bir ilişki yoktur.

4. Sosyal Bilgiler öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları öğrencilerin en son aldıkları nota göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Coğrafya ders notu ile tutum ortalaması arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0.18 bulunmuştur (Tablo 11). Bu sonuç, istatistiksel olarak anlamlıdır; yani coğrafya ders notu ile tutum ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı, ancak pozitif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu da yukarıda bahsedilen başarılı olunan derse olumlu tutum geliştirme beklentisini doğrulamaktadır. Öğrencilerin yüksek not aldıkları derslere karşı pozitif tutum geliştirmesi, ders notunun tutumu etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Araştırmaya katılan öğrencilerin puan ortalaması $X= 3,84$ olarak bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumlarının olumlu, yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sorularından biri, sosyal bilgiler öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumlarında **cinsiyete göre** bir farklılık olup olmadığı üzerinedir. Bu sorgulama sonucunda, daha önceki tutum araştırmalarında olduğu gibi cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bundan sonraki tutum araştırmalarında bu değişkenin gözardı edilebileceğini gösterir.

Sınıfların tutum ortalamaları incelendiğinde (Tablo 7), Anova testine (Analyses of Varians) göre; $\alpha=0.05>0.014$ olarak bulunmuştur. Bu, "Ho= ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur" hipotezinin reddedilmesi gerektiğini ortaya koyar. "Ha= ortalamaların en az ikisi arasında anlamlı bir fark vardır" hipotezinin kabulünü gerektirir. Kısaca, sınıf değişkenine göre sosyal bilgiler öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumlarında %5 düzeyinde anlamlı bir farklılık ($\alpha=0.05>0.014$) olduğu anlaşılmıştır. Özellikle 2. ve 3. sınıflar arasında bu farklılık bulunmaktadır (Tablo 8).

Sosyal Bilgiler öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının **akademik ortalamalarına göre** farklılık gösterip göstermedikleri incelendiğinde; korelasyon katsayısının yaklaşık 0.11 olduğu görülür (Tablo 9). Bu da öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının akademik ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlamına gelir.

Coğrafya ders notu ile tutum ortalaması arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan korelasyon testi sonucunda ise korelasyon katsayısı 0.18 bulunmuştur (Tablo 9). Bu da, coğrafya ders notu ile tutum ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı, ancak pozitif yönde zayıf bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, sosyal bilgiler bilim alanında etkin bir coğrafya öğretimi için öncelikle öğrencilerin bu derslere karşı tutumlarının belirlenmesine yöneliktir. Tutum belirlemesi, öğretimde karşılaşılan sorunların belirlenmesinde oldukça önemlidir. Bundan sonraki aşama ise sorunun kaynağını tespit etmedir. Etkili bir öğretim sürecinde, bahsedilen aşamalardan sonra sağlıklı bir planlama yapılması sağlanmış olur. Eğitimde kalite ve sürdürülebilir gelişme için bu, son derece önemli bir uygulamadır.

KAYNAKÇA

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), European review of social psychology (Vol. 11, pp. 1-33). Chichester, UK: Wiley. http://web.psych.utoronto.ca/psy320/Required_readings_files/4-1.pdf (11.04.2016).

Akınoğlu, O. ve Bakır, S. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi. Marmara Coğrafya Dergisi, 8: 83-106.

Akşit, F. Ve Şahin, C. (2011). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 02(04): 1-26.

Alım, M., Doğanay, S., 2002, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı 1. Sınıf Öğrencilerinin Profilleri ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması, Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı: 8, s:61-75, Erzurum.

Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(1): 661-677.

Dikmenli & Aslan C.A. (2009). Sınıf Öğretmenliği Birinci Ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 10, Sayı 2, Ağustos 2009 Sayfa 29-36,

Demirkaya, H., Arıbaş, K. (2005). Sosyal Bilgiler öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *S.Ü.Sosyal Bilimler Enst.Dergisi*, Sayı,12, Sayfa 179. Konya.

Doğanay, H., Zaman, S. 2002, Orta Öğretim Coğrafya Eğitiminde Hedefler – Stratejiler ve Amaçlar, *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı:8, s: 7-27, Erzurum.

Güven B.& Uzman E.(2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim 2006, Cilt:14, No:2, s: 527-236, Kastamonu.

Kadioğlu Y. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Birinci Ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Derslerindeki İlgili Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı: 17, Ocak - 2008, S:185 - 195, İstanbul - Issn:1303-2429

Kayalı H. (2009). Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Coğrafya Derslerine Yönelik Tutumlarındaki Farklılıklar, *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı: 19, Ocak - 2009, S. 20-29, İstanbul - Issn:1303-2429

Nazlı Gökçe (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Dersine Yönelik Tutumları, *e-Journal of New World Sciences Academy* 2010, Volume: 5, Number: 4, Article Number: 1C0257, ISSN:1306-3111.

ÖZGEN N. & BİNDAR R. (2009). Lise Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Siirt Örneği, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Sayı 2 (2009) 421-440, Ankara.

Özkal N. (2002), *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Eğitim ve Bilim, Cilt 27, Sayı 124 (52-55)

Öztürk C.& Ünal S. (1999). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutumu, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6.(6), s: 1-9, Denizli.

Tavşancıl, E., 2005, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Tay B.ve Tay Akyürek B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 4.1 s:73-84.

Tekinarslan, H. (2006). Lise Öğrencilerinin Coğrafya Derslerine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış) Yüksek lisans Tezi* Ankara.

Therry M. Dockery & Arthur G. Bedeian (1989). Attitudes Versus Actions: Lapiere's (1934) Classic Study Revisited, *Social Behavior and Personality, Society for Personality Research (inc)*, 17 (1), p: 9-16, http://web.psych.utoronto.ca/psy320/Required_readings_files/4-1.pdf (11.04.2016).

Ulusoy K., Gülüm K. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Tarih Ve Coğrafya Derslerine Yönelik Tutumları (Adıyaman Örneği), *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı :25 Aralık, s: 149-160, Kütahya.

Yurdal P. ,A., Meydan A.(2005). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Karşı Tutumları, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:19, s: 25-35, Konya.

Zaman S.& Coşkun O. ().A Research On The Attitudes Of High School Students Towards Geography Courses: The Erzurum Sample, *Eastern Geographical Review* 17

SOSYAL BİLGİLER BAŞARISI İLE ÇOKLU ZEKÂ TÜRLERİNİN İNCELENMESİ

Burak Yasin YILMAZ¹ - Ümmühan YILMAZ² - Özge KÜÇÜKULAŞ²

ÖZET

Çoklu zeka türleri ve sosyal bilgiler başarısı arasında ilişki olup olmadığı ortaya koymanın amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma evrenini Eskişehir ili ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Eskişehir merkezde yer alan bir ortaokuldan olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 6. Sınıfa giden 37'si kız, 18'i erkek olmak üzere toplam 55 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için sosyal bilgiler başarı testi ve Armstrong tarafından geliştirilen Çoklu zeka kuramı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmamızın amaçları doğrultusunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarı Testinden aldıkları puanlara ve Çoklu Zeka Testinden aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, t-Testi, Pearson Korelasyon, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Çoklu Zeka Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde zeka alanlarından Mantıksal-Matematiksel zeka alanının diğer alanlara göre daha baskın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin Sözel-Dilsel ve Görsel-Uzamsal Zeka alanlarının daha baskın olduğu görülmektedir. Diğer zeka alanlarından aldıkları puanlarında öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarının çoklu zeka alanlarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Bunun dışında başarılarına göre öğrencilerin zeka alanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilimler, çoklu zeka, ortaokul.

ABSTRACT

This study was conducted to determine of correlation between multiple intelligences and social sciences success of students. Relational research design used in this study. The study will be conducted with 55 sixth grade students a secondary school in Eskisehir. Social Sciences Success Test and Multiple Intelligences Assessment Scale that prepared by Armstrong was used for students in the study. Datas was analyzed with mean, standard deviation, frequency, t-test, Pearson correlation and ANOVA. There is significant weight of Logical-mathematical intelligence to others in this class. Verbal-linguistic intelligence and visual-spatial intelligence is dominant for female students. There is not significant correlation between multiple intelligences and social sciences success of students. So we can't say that thre is correlation between intelligence area and successful lessons of students. Because there are many other factors.

Keywords: Social Sciences, multiple intelligences, secondary school.

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Yüksek Lisans Öğrencisi

Giriş

Sürekli gelişen teknolojik gelişmeler gündelik yaşantıyı etkilediği gibi eğitim bilimlerini de etkilemektedir. Teknolojik gelişmelerin eğitime yansımaları olarak öğrenmeyi öğrenme, araştırma yapma, öğrenme ürününden çok öğrenme sürecinin önem kazanması gibi uygulamalar gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Buna paralel olarak zekâ alanında da yapılan çalışmalar 20. Yüzyılda ön plana çıkmıştır (Yılmaz, 2008).

Geleneksel anlayışa göre zekânın özelliklerini Onay (2006) şu şekilde sıralar;

- Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve değiştirilemez.
- Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir.
- Zekâ tekildir.
- Zeka öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.

Zekâyâ ilişkin geliştirilen geleneksel yapıdaki bu anlayış ve "IQ tarzı düşünme" sonucu insanlar genel olarak iki kategoriye ayrıldı: zeki olanlar ve zeki olmayanlar (Saban, 2004). Bu anlayışa göre zekâ sadece sözel / dilsel ve mantıksal / matematiksel açıdan gelişebilirdi. Ancak 1979'da Howard Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramı bu inanış ve uygulamalarla taban tabana zıt görüş ve öneriler ileri sürmüştür (Demirtaş & Duran, 2007).

Gardner, insan zekâsının çok sayıda yetenekleri içerdiğini savunmaktadır. Gardner zekâyı bir kişinin bir veya birden fazla kültürde bir ürün ortaya koyma kapasitesi, problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban, 2004). Buna göre Selçuk, Kayılı, & Okut (2004) çoklu zekânın özelliklerini şu şekilde sıralar;

- Her insan kendi zekâsını geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Zeka sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- Zeka insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur. Ama zeka kendi içinde de bir bütündür.
- Her insan çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.
- Her insan zeka alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
- Çeşitli zekâ alanları genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.
- Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu vardır.

Gardner (2004), insanların en az sekiz tür zekâyâ sahip olduğunu söyler. Bu zekâ türleri şunlardır: Sözel / dilsel zekâ, matematiksel / mantıksal zekâ, görsel / uzamsal zekâ, müzikal zekâ, bedensel / kinestetik zekâ, doğacı zekâ, sosyal / kişilerarası zekâ, içsel / kişisel zekâ.

Sözel / Dilsel Zekâ: Bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalçı, bir konuşmacı veya politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar veya gazeteci gibi yazılı olarak etkili biçimde kullanabilme kapasitesidir. Sözel-dil zekâsı dili, başkalarına bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli için nasıl yapılacağını açıklamak gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir (Saban, 2004).

Mantıksal / Matematiksel Zekâ: Bu zekâ sayılar ve akıl yürütme zekâsı ya da tümünden gelim ve tüme varım ile akıl yürütme, soyut problem çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir.

Görsel / Uzamsal Zekâ: Resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu "zihin gözü" ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğini içerir (Bümen, 2005).

Müzikal Zekâ: Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler ritimleri üretme becerisidir. Ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir (Onay, 2006).

Bedensel / Kinestetik Zekâ: Vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere manipüle etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum oluşturmayı sağlar. Bu zekâyı sadece atletik

yapıda olanlarla sınırlamak yanlış olur. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken gösterdiği ince devinim kontrolü ya da bir uçakta pilotun göstergelerin ince ayarını yaparken gösterdiği performans bu zekânın gelişimini ortaya koyar (Bümen, 2005).

Sosyal Zekâ: Bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zeka türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanları analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir (Saban, 2004).

İçsel Zekâ: Bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar geliştirme yeteneğidir. İçedönük zekâsı güçlü olan birey, kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara dayanabilen kişidir (Bümen, 2005).

Doğacı Zekâ: Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir. Bir biyolog gibi canlıları tanıma, onları belli kategoriye göre sınıflama özelliklerini taşıır (Onay, 2006).

Açıklaması yapılan çoklu zekâ kuramını ilk sahiplenen kişiler eğitimciler olmuştur. Yavuz (2001)'e göre çoklu zekâ teorisinin eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılması 21. Yüzyılda toplumsal gelişmeler için bir başlangıçtır. Çünkü çoklu zekâ teorisi, kişisel farklılıkların geliştirilmesi için önemli bir araçtır (Durmaz & Özyıldırım, 2005). Gardner'a göre çoklu zekâ kuramı okullarda şu üç amaç için kullanılabilir;

1. Öğrencilerde arzu edilen yeteneklerin geliştirilmesi
2. Bir kavrama, ders konusunda ya da bilim dalına değişik yöntemlerle / zekâ türleri ile yaklaşılması
3. Eğitimin bireyselleştirilmesi (Baysal, Kabapınar, & Öztürk, 2012).

Çoklu zekâ kuramının ilkelerini göz önünde bulundurduğumuzda hiçbir öğrenci tembel değildir. Her öğrencide mutlaka baskın olan bir zekâ yapısı vardır. Çoklu zekâ kuramının ilköğretimde tam anlamıyla kullanılması öğrencilerin kendine güvenlerini kazanmaları; derslerin daha zevkli hale gelmesi; her öğrencide var olan zekâ türünün ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Eğer öğretmenler öğrencilerin niteliklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemeye özen göstermelidirler. Çoklu zekâ kuramı her bireye içindeki dâhiyi keşfedebilecek alternatifler sunar (Görer, 2008).

Sosyal bilgiler dersinde bütün zekâ alanlarına hitap edebilecek üniteler ve öğrenme alanları mevcuttur. Bu ünitelerin bütün öğrencilerle etkili ve verimli bir şekilde işlenmesi için de çoklu zekâ alanlarının bilinmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca birey zayıf ve güçlü zekâ alanlarını bilirse, neyi nasıl öğrenebileceğinin ve zayıf yanlarını nasıl geliştirebileceğinin farkına vararak eğitimini öğretimini geliştirebilir. Armstrong (2000), sekiz zekâ türünün hepsiyle bir konunun öğrenilmesinin ya da öğretilmesinin zor olduğunu belirterek, olasılıkları düşünmek gerektiğini, hangi yolun insanı daha fazla ilgilendirdiğine bakılıp sonra karar verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Yalman, 2011). Öğrencilerin zayıf ya da baskın olan zeka türlerinin belirlenmesi hangi yönde kendilerini geliştirecekleri konusunda kendilerine ve öğretmenlerine ipucu vermektedir.

Çalışmalara bakıldığında genellikle çoklu zekâ yönteminin başarı ve tutuma etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır (Yılmaz, 2008; Çepni, 2010; Görer, 2008; Şengül & Altuntaş, 2011; Uzunöz & Akbaş, 2011; Kurt & Temelli, 2011; Alaz, 2009). Araştırmalarda işlenen ünitelerdeki baskın çoklu zeka alanı ve öğrencilerdeki baskın çoklu zeka alanı arasındaki ilişkiye dair bir çalışma görülmemiştir. Alandaki bu çalışma acığının kapatılması ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konması amacı ile bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler 6. Sınıf öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına göre zeka alanları ile Sosyal Bilgiler Dersi başarıları arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır;

- 1-Öğrencilerin hangi zeka alanları baskın gelişmiştir?
- 2-Öğrencilerin zeka türleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3-Öğrencilerin zeka türlerini başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?

2.Yöntem

2.1.Araştırma Deseni

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada çoklu zeka türleri ve sosyal bilgiler başarısı arasında ilişki olup olmadığı ortaya konmak amaçlanmıştır. Bu amaçla ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2010).

2.2.Evren ve örneklem

Araştırma evrenini Eskişehir ili ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Eskişehir merkezde yer alan bir ortaokuldan kasıtlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme ile belirlenenen 6. Sınıfa giden 37'si kız, 18'i erkek olmak üzere toplam 55 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için iki araç kullanılmıştır. Birisi sosyal bilgiler başarı testi, diğeri ise Armstrong tarafından geliştirilen Çoklu zeka kuramı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler Başarı Testi: Başarı testi 6. Sınıfta ilk ünite olan "Sosyal Bilgiler Öğreniyorum" ünitesi ve ikinci ünite olan "Yeryüzünde Yaşam" ünitelerini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

"Sosyal Bilgiler Öğreniyorum" ünitesinin kazanımları aşağıda verilmiştir (MEB, 2005);

1. Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.
2. Olgu ve görüşü ayırt eder.
3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.
4. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
5. Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.
6. Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.

Başarı testinde yer alan ikinci ünite olan "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinde yer alıp sınavda sorumlu tutulan kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2005);

1. Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
2. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

Başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi 15 tane çoktan (dört cevaplı) seçmeli test, beş tane kısa cevaplı test (boşluk doldurma) ve bir tane de açık uçlu testten (yazılı yoklama) oluşmaktadır.

Çoklu Zeka Kuramı Değerlendirme Ölçeği: Armstrong (2009) tarafından geliştirilmiş ve Çepni (2010) tarafından dilimize çevirisi (dil uyarlaması) yapılan, Likert tipi ölçek 80 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddelerin 0'dan 4'e (0= Benim İçin Hiç Uygun Değil, 1= Çok Az Uygun, 2= Kısmen Uygun, 3= Oldukça Uygun, 4= Tamamen Uygun) kadar verilen derecelere göre cevaplandırılması istenmektedir. Ölçek her bir zeka alanına ait alt başlıklar olarak 10 ar maddeden oluşmaktadır. Bazı maddelere örnek verilecek olunursa şunlar söylenebilir;

- İsimler, yerler, tarihler konusunda belleğim iyidir. (Sözel Zekâ)
- Harita, tablo türü materyalleri daha kolay algılarıım.(Görsel Zekâ)
- Kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.(Sözel Zekâ)
- Çevredeki sesler çok dikkatimi çeker.(Müzikal Zekâ)
- Bitki ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarım.(Doğa Zekâsı)

2.4.Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmamızın amaçları doğrultusunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarı Testinden aldıkları puanlara ve Çoklu Zeka

Testinden aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, t-Testi, Pearson Korelasyon, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

3.Bulgular

3.1.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Sosyal Bilgiler Başarı Testi* puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Başarı Testi n, X ve SS Değerleri

	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
Sosyal Bilgiler Başarı	55	66.65	15.68

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Sosyal Bilgiler Başarı Testi* puanlarından elde edilen başarı notlarına ilişkin frekansları Tablo 2’de sunulmuştur. Sosyal Bilgiler Başarı Testinden alınan puanlar 0-44=1, 45-54=2, 55-69=3, 70-84=4, 85-100=5 şeklinde başarı notlarına göre dönüştürülmüştür.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Başarı Notları Frekans Dağılımları

Notlar	<i>f</i>
1 (0-44)	3
2 (45-54)	8
3 (55-69)	17
4 (70-84)	18
5 (85-100)	9
Toplam	55

3.2.Öğrencilerin Zeka Türlerine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Çoklu Zeka Ölçeği*ne ait faktör puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te sunulmuştur. Tabloda görüleceği üzere, öğrencilerin zeka türlerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 2.94 ile 3.25 arasında değişmektedir. Öğrencilerin zeka türlerinden İçsel Zeka en düşük ortalamaya sahip iken Mantıksal-Matematiksel Zeka en yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 3

Çoklu Zeka Ölçeği n, X ve SS Değerleri

Zeka Türleri	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
1-Sözel-Dilsel	55	2.97	.62
2-Mantıksal-Matematiksel	55	3.25	.50
3-Görsel-Uzamsal	55	3.19	.43
4-Müziksel-Ritmiksel	55	2.95	.83
5-Doğacı	55	3.14	.87
6-Bedensel-Kinestetik	55	3.23	.50
7-Kişilerarası	55	3.18	.54
8-İçsel	55	2.94	.49

3.3.Öğrencilerin zeka türlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi

Tablo 4’te öğrencilerin zeka türlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğrencilerin zeka türlerinde *Mantıksal-matematiksel, müziksel-*

ritmiksel, doğacı, bedensel-kinestetik, kişilerarası ve içsel zekalarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; Sözel-dilsel ve görsel-uzamsal zeka türlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 4

Öğrencilerin Çoklu Zeka Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1-Sözel-Dilsel Zeka	Kadın	37	3.14	.45	2.98	.02
	Erkek	18	2.63	.79		
2-Mantıksal-Matematiksel Zeka	Kadın	37	3.23	.50	-.46	.64
	Erkek	18	3.30	.51		
3-Görsel-Uzamsal Zeka	Kadın	37	3.29	.40	2.45	.01
	Erkek	18	3.00	.45		
4-Müziksel-Ritmik Zeka	Kadın	37	3.10	.69	1.93	.10
	Erkek	18	2.64	1.02		
5-Doğacı Zeka	Kadın	37	3.09	.56	-.62	.53
	Erkek	18	3.25	1.32		
6-Bedensel-Kinestetik Zeka	Kadın	37	3.28	.45	1.13	.26
	Erkek	18	3.12	.58		
7-Kişilerarası Zeka	Kadın	37	3.15	.49	-.71	.47
	Erkek	18	3.26	.63		
8-İçsel Zeka	Kadın	37	3.00	.51	1.28	.20
	Erkek	18	2.82	.44		

SD=53

3.4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarıları ile Zeka Türleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Tablo 5'te öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları ile çoklu zeka puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları ile zeka türlerine ait puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 5

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarıları ve Zeka Türleri Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sosyal Bilgiler Başarı Testi									
1-Başarı	1	.12	.22	.22	.15	.07	.09	-.07	.23
Çoklu Zeka Ölçeği									
2-Sözel-Dilsel		1	.38**	.52**	.31*	.45**	.36**	.47**	.53**
3-Mantıksal-Matematiksel			1	.35**	.36**	.47**	.02	.42**	.31*
4-Görsel-Uzamsal				1	.34*	.26*	.33*	.38**	.49**
5-Müziksel-Ritmik					1	.30*	.22	.31*	.26*
6-Doğacı						1	.28*	.43**	.35**
7-Bedensel-Kinestetik							1	.30*	.31*
8-Kişilerarası								1	.41**
9-İçsel									1

n =55, * $p < .05$, ** $p < .01$

3.5. Öğrencilerin zeka türlerinin başarı grupları açısından değerlendirilmesi

Tablo 6'da öğrencilerin zeka türü puanlarının başarı grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğrencilerin başarı puanlarından elde edilen

başarı notlarına ilişkin gruplar *sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, doğacı, bedensel-kinestetik ve kişilerarası zeka türlerinde* göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p>.05$]; *içsel zeka türünde* anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=2.68$; $p<.05$]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası *içsel zeka türünde* belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p>.05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin Alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda farklılığın kaynağı tespit edilemediğinden LSD testi yapılarak farklılığın kaynağı tespit edilmeye çalışılmıştır.

İçsel zeka türü puanlarının başarı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda, 1(0-44) başarı grubuyla 3(55-69) grubu arasında 3(55-69) grubu lehine ve 1(0-44) başarı grubuyla 5(85-100) grubu arasında 5(85-100) grubu lehine istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 6

Çoklu Zeka Ölçeğinin Zeka Türü Puanlarının Başarı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Zeka Türü	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Başarı	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	<i>p</i>
1-Sözel-Dilsel	1(0-44)	3	2.26	1.26	G. Arası	1.61	4	.40	1.03	.40
	2(45-54)	8	3.05	.66	G. İçi	19.49	50	.39		
	3(55-69)	17	3.00	.52	Toplam	21.10	54			
	4(70-84)	18	3.01	.60						
	5(85-100)	9	3.02	.56						
	Toplam	55	2.97	.62						
2-Mantıksal-Matematiksel	1(0-44)	3	3.33	.20	G. Arası	1.54	4	.38	1.56	.19
	2(45-54)	8	3.29	.54	G. İçi	12.35	50	.24		
	3(55-69)	17	3.10	.58	Toplam	13.90	54			
	4(70-84)	18	3.21	.51						
	5(85-100)	9	3.60	.20						
	Toplam	55	3.25	.50						
3- Görsel-Uzamsal	1(0-44)	3	2.86	.47	G. Arası	1.10	4	.27	1.50	.21
	2(45-54)	8	3.05	.43	G. İçi	9.19	50	.18		
	3(55-69)	17	3.12	.45	Toplam	10.30	54			
	4(70-84)	18	3.36	.40						
	5(85-100)	9	3.23	.39						
	Toplam	55	3.19	.43						
4-Müziksel-Ritmik	1(0-44)	3	2.63	1.25	G. Arası	3.39	4	.85	1.22	.31
	2(45-54)	8	3.02	.74	G. İçi	34.57	50	.69		
	3(55-69)	17	2.76	1.01	Toplam	37.97	54			
	4(70-84)	18	2.88	.75						
	5(85-100)	9	3.46	.41						
	Toplam	55	2.95	.83						

5-Doğacı	1(0-44)	3	2.99	.85	G. Arası	.86	4	.21	.26	.90
	2(45-54)	8	2.92	1.03	G. İçi	40.82	50	.81		
	3(55-69)	17	3.24	1.25	Toplam	41.68	54			
	4(70-84)	18	3.10	.49						
	5(85-100)	9	3.30	.55						
	Toplam	55	3.14	.87						
6-Bedensel-Kinestetik	1(0-44)	3	2.94	.91	G. Arası	.32	4	.08	.30	.87
	2(45-54)	8	3.17	.72	G. İçi	13.37	50	.26		
	3(55-69)	17	3.25	.53	Toplam	13.70	54			
	4(70-84)	18	3.25	.40						
	5(85-100)	9	3.29	.29						
	Toplam	55	3.23	.50						
7-Kişilerarası	1(0-44)	3	3.33	.15	G. Arası	.61	4	.15	.50	.73
	2(45-54)	8	3.02	.81	G. İçi	15.16	50	.30		
	3(55-69)	17	3.31	.42	Toplam	15.77	54			
	4(70-84)	18	3.15	.54						
	5(85-100)	9	3.12	.56						
	Toplam	55	3.18	.54						
8-İçsel	1(0-44)	3	2.30	.20	G. Arası	2.36	4	.59	2.68	.04
	2(45-54)	8	2.83	.48	G. İçi	11.01	50	.22		
	3(55-69)	17	3.06	.43	Toplam	13.37	54			
	4(70-84)	18	2.85	.51						
	5(85-100)	9	3.21	.46						
	Toplam	55	2.94	.49						

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarının Çoklu Zeka Kuramına göre sahip oldukları zeka alanlarıyla ilişkisini belirleme amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen verilerin bulgularına göre sonuçlar verilmeye çalışılacaktır. Son dönem kuramlarından olan Çoklu Zeka Kuramı yoğun ilgi görmüş ve kuramla ilgili birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kısımda kendi araştırmamızla ilgili sonuçların yapılan bu araştırmalar ile ilişkisine değinilerek verilmeye çalışılacaktır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan 55 öğrenciye uygulanan Sosyal Bilgiler Başarı Testine ait puanlara ilişkin aritmetik ortlamalarının 66.65 olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin Çoklu Zeka Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde zeka alanlarından Mantıksal-Matematiksel zeka alanının diğer alanlara göre daha baskın olduğu görülmektedir. Berkant ve Ekici (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre de araştırmaya katılanların mantıksal-matematiksel zeka alanlarının daha baskın olduğu görülmektedir. Bunun yanında her zeka alanına sahip öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Bu açıdan Güneş ve Gökçek'in (2010) yaptığı araştırmanın sonuçları açısından oldukça benzerlik göstermektedir.

İkinci alt problemimize ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan 37 kız ve 18 erkek öğrencinin Çoklu Zeka Ölçeğinden aldıkları puanlarına göre kız öğrencilerin Sözel-Dilsel ve Görsel-Uzamsal Zeka alanlarının daha baskın olduğu görülmektedir. Diğer zeka alanlarından aldıkları puanlarında öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Berkant ve Ekici (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın sonucu benzerlik göstermektedir.

Üçüncü alt problemimize ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarının çoklu zeka alanlarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Buna karşın orta(55-69) ve çok iyi(85-100) başarı grubundaki öğrencilerin zayıf(0-44) başarı grubundaki öğrencilere

göre içsel zeka alanlarının daha baskın olduğu görülmektedir. Bunun dışında başarılarına göre öğrencilerin zeka alanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna göre araştırmamızın teorik çerçevesine göre Sosyal Bilgiler başarıları fazla öğrencilerin sözel-dilsel zekalarının daha baskın olmadığı ya da sözel-dilsel zeka alanı daha baskın olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları daha yüksek olmadığı görülmektedir. Buna göre bireylerin başarılı oldukları ya da öğrenim gördükleri alanları yalnızca zeka alanlarıyla ilişkilendirmenin yanında birçok etmenin etkili olduğu şeklinde yorumlayabiliriz. Buna göre Müftüler (2009), Güneş ve Gökçek (2010), Yenice ve Aktamış (2010) ile Berkant ve Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilen bu konuyla ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öneriler

- Yapılacak diğer çalışmalar nitel veriler ile de desteklenebilir.
- Diğer disiplin alanları da zeka alanlarına göre incelenebilir.
- Sosyal bilgiler ile ilgili ÇZK öğrenme yönteminin etkisini belirlemek amacıyla, benzer çalışmalar; farklı konularda, farklı okullarda, farklı sınıf ve farklı düzeylerde veya aynı çalışma, daha fazla öğrenci grubu ile tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Alaz, A. (2009). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Eğitimin Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Derslerinde Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 1-22.
- Baysal, N., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2012). Eğitimde Yeni Yönelimler Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Ö. (Editör) İçinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (S. 257-307). Ankara: Pegem Akademi.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2009). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Zeka Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, s.113-132
- Bümen, N. (2005). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, O. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Ülkemizin Kaynakları" Ünitesinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Çepni, O. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ülkemizin Kaynakları Ünitesinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Demirtaş, Z., & Duran, A. (2007, Bahar Dönemi 20). İlköğretim Okulu 6. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Gelişmişlik Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , S. 208-220.
- Durmaz, H., & Özyıldırım, H. (2005). Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Tutumları Ve Çoklu Zeka Alanları İle Kimya Ve Türkçe Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi* , S. 67-76.
- Gardner, H. Ç. (2004). *Zihin Çerçevesi Çoklu Zeka Kuramı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Görer, H. M. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2010). *Lisansüstü Öğrencilerin Çoklu Zeka Türleri Üzerine Özel Durum Çalışması*. İlköğretim Online, 9(2), 459-473.
- Kurt, M., & Temelli, A. (2011). Üreme Sistemleri Konusunda Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi* , 73-84.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Müftüler, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Serbest Zaman Tercihlerinin Belirlenmesi. *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı:2*
- Onay, C. (2006). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Oyunla Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2004). Çoklu Zeka Teorisi Nedir? A. Aaban İçinde, *Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitim* (S. 5). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2004). Zeka Kuramları Ve Çoklu Yaklaşımlar. *Çoklu Zeka Uygulamaları* (S. 12). İçinde Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şengül, S., & Altuntaş, N. (2011). Çoklu Zeka Kuramı İle Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Milli Eğitim* , 193-207.
- Uzunöz, A., & Akbaş, Y. (2011). Coğrafya Dersinde Çoklu Zeka Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Ve Kalıcılığa Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 467-496.
- Yalmanlı, S. G. (2011). Çoklu Zeka Türleri İle Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümler Arasındaki İlişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* , 1269-1289.
- Yenice, N. ve Aktamış, H. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi*. Türk Fen Eğitimi Dergisi. Yıl 7, Sayı 3.
- Yılmaz, A. (2008, Temmuz). Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Çoklu Zeka Kuramına Göre İşleniş. *Marmara Coğrafya Dergisi* , S. 238-252.

GERÇEK HAYATLA TANIŞMAK: PASVAK AŞEVİ PROJESİNE İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Kemal DAŞCIOĞLU* - Kudret AYKIRI**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uyguladıkları aşevi projesine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı III. sınıf öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Pamukkale Sağlık Eğitim Vakfı (PASVAK) bünyesinde 10 hafta boyunca öğretmen adayları tarafından etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam 6 öğretmen adayının uygulamalar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni uygulanmıştır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci çalışmaları (haftalık rapor, dergi yazısı) ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Bu formun geliştirilmesinde ilgili literatür ve alan uzmanlarından destek alınmıştır. Toplanan veriler üzerinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunun, topluma hizmet uygulamaları dersinde aşevi projesi uygulayacak öğretmen adaylarına karşılaşılan problemler, çözümler, faydalar ve dönütler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları karşılaştıkları problemler, bu problem karşındaki çözümler ve aldıkları tepkiler konusunda görüşlerini sunmuşlardır. Bu sonuçlar dikkate alınarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Topluma Hizmet, Sosyal Proje, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları

MEET TO REAL LIFE: OPINION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES REGARDING TO THE PROJECT OF PASVAK SOUP KITCHEN

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of social studies teacher candidates regarding to the soup kitchen project implemented by them. This Research was conducted on teacher candidates Pamukkale University Faculty of Education Social Studies Education Department thirth clasroom teacher candidates in 2015-2016 academic year. Activities was carried out by teachers throughout 10 weeks at Pamukkale Health and Education Foundation. The opinions of six teacher candidates were received about activities in research. In this study, case study design, one of the qualitative research methods, were applied. To collect data, semi-structured interview, student works (weekly reports, magazine articles), and focus group discussions were used. Support is taken from the related literature and experts for the development of this form. Descriptive analysis technique was applied on the collected data. The results of the study is thought to be important to shed light on the encountered problems and solutions, benefits and feedbacks to teacher candidates will have applied soup kitchen project in Community Service Practices course. Result of the research, teacher candidates presented their opinions for problems faced and the solutions and responses recieved. Considering these results have suggested various proposal.

Keywords: Community Service, Social Projects, Social Studies, Teacher Candidates

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı.

**Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

1. Giriş

Yoksullara yiyecek dağıtma tanrının hükümdarlara verdiği görev anlayışı ile ilk Türk devletlerinden bu yana vardır. Orta Asya Türk devletlerinde ilk örnekler olan toy ve şölen, Karahanlı ve Gazneli devletlerinde sofraya kurularak halka yemek dağıtma gelenekleri vardı (İnal, 2013). İslamiyet'ten sonra Müslüman Türk toplumlarında ekonomik ve sosyal hayatta en çok kullanılan kelimelerden olan ve hayır kurumlarının başında gelen (Şeker, 2007) imarethanenin kavram olarak ise Selçuklu döneminden itibaren var olduğu görülür. Selçuklu döneminde cami, medrese, tekke, zaviye, türbe, dârüşşifa, han, hamam, sur, kale gibi değişik fonksiyonlara sahip birçok yapıya, bazen de bu yapı türlerinden bir kısmını içeren külliyele imaret denildiği görülür (Ergin, 1939; Akt. Çakallı, 2010). İmaretin ilk defa aşevi manasında kullanılmaya başlanması ise 1336 yılında Orhan Bey'in İznik'te kendi vakfı olarak kurduğu "imaret aşevi"yledir (Şeker ve Kazıcı, 1981; Akt. Çakallı, 2010). Günümüzde T.C. Vakıflar Genel Müdürlüğü'nün (tarihsiz) tanımına göre aşevi yani imaret, yoksullara yiyecek dağıtılmak üzere kurulmuş hayır evidir. Her ilimizde aşevi bulunmakta, bu aşevlerinin hizmetleri Kızılay, Valilikler, Belediyeler, resmi ve özel vakıflar ve hayır dernekleri tarafından yürütülmektedir. Denizli'de bu görevi Pamukkale Sağlık Eğitim Vakfı üstlenmektedir.

Pamukkale Sağlık Eğitim Vakfı (PASVAK) 2001 yılında yedi kurucu üye ile oluşturulmuştur. T.C. Aydın Vakıflar Bölge Müdürlüğü, onur üyeleri ve iş adamları ve hayırsever diğer kişiler tarafından desteklenmektedir. Önder İzmirlioğlu'nun aş otobüsü ile büyüyen ve şuan kendisine ait bir binası bulunan vakıf, bünyesinde on ücretli personel çalıştırmaktadır. Günde 1200 kişiye iki öğün yetecek, 3 çeşit yemeği, sefer taslarıyla ihtiyacı olan aile ve kişilere servis aracıyla kapılarına kadar götürerek hizmet vermektedir. 365 gün öğle ve akşam yemekleriyle beraber, ekme ihtiyaçlarının da dağıtımını gerçekleştirilmektedir. Özellikle siyasi, ticari ve ideolojiler üstü bir hizmet anlayışını benimsediğinin ve gönüllüler ordusu ile çalıştığı altını çizen bu kurum aynı zamanda Denizli İli'nin ihtiyaç haritasını oluşturma çabasıdadır. Her ay Aydın Vakıflar Bölge Müdürlüğüne denetlenmekte olan kurum aş hizmeti yanı sıra yardım edilen ailelerin hukuk problemleri, eşya temini, eğitim, sünnet, çalışabilecek durumda olanlara iş bulabilme gibi ihtiyaçlarına da cevap vermeye çalışmaktadır. Denizli Valiliği ve Pamukkale Üniversitesinin de desteğini alan kurum beş adet aracı ile hizmet vermektedir (Pamukkale Sağlık Eğitim Vakfı, Tarihsiz).

İlgili literatür incelendiğinde, aşevinde çalışmak, aşevine gelemeyecek kişilere yemeklerini servis etmek, bu konuda görevlilere yardımcı olmak topluma hizmet uygulamaları dersinde etkinlik örnekleri arasında gösterilmektedir (Sönmez, 2009). İhtiyaç sahipleri ile birebir iletişime geçildiği ve özellikle de aşevi hizmetiyle öne çıkan PASVAK , uzun yıllardan bu yana topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında öğretmen adaylarının gönüllü olarak bu etkinlikleri gerçekleştirmesine izin vermektedir. Ancak literatürde öğretmen adaylarının PASVAK benzeri aşevinde çalışmasına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle aşevinde hizmette bulunan öğretmen adaylarının bu uygulamaya ilişkin görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uyguladıkları aşevi projesine ilişkin görüşlerini incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonucunun, topluma hizmet uygulamaları dersinde aşevi projesi uygulayacak öğretmen adaylarına karşılaşılan problemler, çözümler, faydalar ve dönütler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Alt amaçlar

- Aşevi projesinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına katkıları nelerdir?
- Öğretmen adayların aşevi projesi süresince yaşadıkları problemler nelerdir?
- Öğretmen adayların aşevi projesine ilişkin önerileri nelerdir?
- Aşevi projesinde hedef kitesinin seçimindeki yöntem ve ölçütler nelerdir?
- Aşevi personelinin tutum ve davranışları nasıldır?

2.Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni nitel araştırmanın niçin kullanılması gerektiği ve temel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Creswell'e (2016) göre bir problem veya konunun keşfedilmesi gerektiği an, katılımcıların bir problemi hangi bağlamda ele aldığını anlamak istediğimiz an ve belirli çalışma grubu üzerinde çalışılması gerektiği anlar nitel araştırmanın kullanılma zamanlarından bir kaçıdır. Bu araştırmada aşevi projesinin öğretmen adayı gözünde keşfetmeye çalışılmış, proje esnasında karşılaşılan sorunlara nasıl çözümler bulunduğu ve neden bu çözümlerin bulunduğu irdelenmiş ve aşevi projesine gönüllü katılan belirli bir araştırma grubu üzerinde çalışmak gerekmiştir. Ayrıca nitel araştırmanın temel özelliklerinden (Merriam, 2013) bazıları ele alındığında öğretmen adaylarının aşevinde hizmette bulunma deneyimlerini nasıl yorumladıklarına bakılarak anlam ve anlama üzerine odaklanılacak, katkılar, problemler, çözümler ve öneriler açısından zengin betimlemeler yapılabilecek, hipotez test etme amacı taşınmadığı için tümevarımsal süreç böylece gerçekleştirilebilecektir. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması *sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir*. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da bir aşevi kurumu ve orada gönüllü hizmet veren öğrencilere, onların bu kurumla ilgili tecrübelerine odaklanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışması durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplanıp, durum analizinin yapılmasıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin aşevine ilişkin tecrübeleri çoklu bilgi kaynakları - odak grup görüşmesi, dokümanlar ve raporlar ile bilgi toplanıp, analiz edilecektir.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı III. sınıf 6 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Pamukkale Sağlık Eğitim Vakfı (PASVAK) bünyesinde 10 hafta boyunca öğretmen adayları tarafından etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam 6 öğretmen adayının uygulamalar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örneklemin bir çeşidi olan ölçüt örneklemede "diğer projelerde görev yapan öğretmen adaylarının başarılı bulduğu aşevi grubu", "her hafta düzenli olarak giden grup", "dersi veren öğretim üyesinin gözlemlerine bağlı başarılı olan grup" ölçütleri kullanılmıştır. Projeler içerisinde üç grup aşevi hizmeti yürütmekteydi. Çalışmamızdaki öğretmen adaylarının grubu diğer proje üyeleri tarafında sadece aşevi projeleri içerisinde değil diğer tüm topluma hizmet uygulamaları projeleri içerisinde en iyi proje olarak seçilmiştir. Grup her hafta cuma günleri düzenli olarak aşevine gitmiş ve günde ortalama 6 saatten olmak üzere 10 hafta boyunca çalışmıştır. Dersi veren öğretim üyesi de haftalık raporları ve öğrenci çalışmalarını inceleyip aşevi grupları içerisindeki en başarılı grubun çalışmamızdaki araştırma grubu olduğu sonucuna varmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için altı kişilik bir grupta çalışma uygun görülmüştür. Ayrıca diğer aşevi gruplarının raporları ve çalışmaları incelendiğinde kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı görülmekte ve tek bir grupta doyum noktasına ulaşılmaktadır. Sürece katılan altı öğretmen adayının araştırmamızla ilgili bilgileri şu şekildedir: Öğretmen adaylarından üçü 22 yaşında, ikisi 21 yaşında; beşi kadın, biri de 22 yaşında erkektir. Hiçbir öğretmen adayımız daha önce aşevi tarzı bir projede yer almamıştır. Bulgular kısmında projenin katkıları temasının altında "aşevi tarzı bir kurumun tanınmasını" sağlama alt teması bu bilgileri destekleyecek niteliktedir.

2.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar çalışmada katılımcı rolünde değildirler. Süreci takip etmiş, odak grup görüşmesini yapmış ve ilgili doküman ve raporları incelemişlerdir. Birinci araştırmacı yaklaşık on yıldır lisans ve yüksek lisans düzeyinde sosyal proje ve topluma hizmet uygulamaları dersi vermektedir. İkinci araştırmacı yaklaşık üç yıldır sosyal proje ve topluma hizmet uygulamaları derslerini yakından takip etmektedir. Her iki araştırmacının da topluma hizmet uygulamaları kapsamında teşekkür belgeleri bulunmakta ve sosyal projeler üzerine çalışmalar yapmaktadırlar.

2.4. Veri toplama aracı

Araştırmada odak grup görüşmesinden, öğretmen adaylarının haftalık fotoğraflı raporlarından ve proje sonu çalışması olan dergi yazısından yararlanılmıştır.

Odak grup görüşmesi, Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre "ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışma serisidir." Bu görüşmeye 6-8 insanın katılması uygundur ve bu görüşme, görüşme yönteminin pek çok avantajını içinde barındırır. Araştırmamızda odak grup görüşmesi, sosyal bilgiler seminer odasında yapılmıştır. Toplantı odası "u" düzeninde bir masadan ve ayarlanabilir rahat sandalyelerden oluşmaktadır. Görüşme için 7 adet sohbet tarzına uygun, günlük dil kullanımına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme esnasında oluşan 8 adet sonda yoluyla derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Soruların aşevi projesinde görev alan diğer gruplar üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma hakkında bilgi verilmiş, isimlerini söyleyerek görüşlerini iletmeleri ve teker teker konuşulması gerektiği vurgulanmış, görüşmenin yaklaşık bir saat süreceği belirtilmiştir. Görüşme bir saat dört dakika sürmüştür ve kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Haftalık fotoğraflı raporlar: Gruptan her hafta aşevi projesinde çalıştığını belgelemesi ve etkinliğin öğretmen adayı üzerindeki etkisi geçmeden görüş alınabilmesi için fotoğraflarla kanıtlı haftalık rapor alınmıştır. Raporlar 500 kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmıştır. Raporlar içerisinde etkilenen olay, yaşanan duygular, karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerine yer verilmesi istenmiştir.

Dergi yazısı: Öğretmen adaylarının iki sayfayı geçmeyecek şekilde dergi yazısı yazmaları istenmiştir. Bunun sebebi, öğretmen adaylarının duygu ve tecrübelerini farklı şekillerde de görmek istemektir. Gerekli yazım kuralları ayrıntılı şekilde verilmiş ve içerik olarak hedef kitle, etkilenen olaylar, karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri hakkında bilgiler olması gerektiği belirtilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da görüşme esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Ancak verilerin analizi sırasında "kurum personelinin tutumu ve davranışları" teması oluşmuştur. Verilerin analiz aşaması şu aşamalarda gerçekleşmiştir.

- Betimsel analiz için çerçeve görüşme sorularına göre oluşturulmuştur. Bu çerçevede ele alınan temalar: Uygulamanın katkısı, uygulamada karşılaşılan problemler, uygulama için öneriler, uygulamanın hedef kitesini belirleme yöntemleri.
- Tematik çerçeve belirlendikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Görüşme hiç değiştirilmeden bilgisayar ortamında aktarılmıştır. 12 sayfa bir veri elde edilmiştir. Bu veriler katılımcılara tekrar gösterilerek isimlerinin geçmeyeceği, bilimsel çalışma için kullanılacağı tekrar anlatılmıştır. Önce kodlamalar yapılmış, sonra temalara son şekli verilmiştir. Görüş birliği, görüş ayrılığı formülü ile ana temalar belirlenmiştir.
- Bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Bulgular tanımlanırken haftalık raporlardan ve dergi yazısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Her temanın altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Son olarak tanımlanan bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

2.6. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlılık

Araştırmada inandırıcılık kapsamında uzun süreli etkileşim sağlanmış, derinlik odaklı veri toplanmaya çalışılmış, çeşitlemeye gidilmiş, uzman incelemesine başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Bu kapsamda aşevi uygulaması 10 hafta boyunca sürmüştür ve her hafta gelen raporlar sayesinde verilerle uzun süreli etkileşime girilmiştir. 10 hafta boyunca araştırmacıyla diyalog içerisinde olan katılımcılar odak grup görüşmesinde çalışmaya katkıda bulunabilecek rahatlıkta ve güven içerisinde olmuşlardır. Derin odaklı veri toplamak için görüşme esnasında sekiz adet sondaya

yer verilmiştir. Veri aracı çeşitlenmesine gidilmiş odak grup görüşmesi yanında doküman (fotoğraf ekli rapor, dergi yazısı) incelemesi de yapılmıştır. Odak grup görüşmesi sorularının hazırlanmasında alan uzmanı ve Türkçe eğitimi uzmanından görüşler alınmıştır. Tüm çalışma bittikten sonra alan uzmanı incelemesinden geçmiştir. Görüşme sonrası katılımcılara araştırmanın son şekli gösterilerek, düzeltilmesi ya da eklenmesi gereken yerler olup olmadığı sorularak teyit alınmıştır. Teyit, grup olarak teyit toplantısı yapılarak alınmıştır. Teyit toplantısı katılımcı izni ile fotoğraflanmıştır. Bu kanıt bir süre arşivde saklanacaktır.

Araştırmada aktarılabirlik kapsamında ayrıntılı betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeden ve dokümanlardan elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlendikten sonra doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Amaçlı örnekleme için de ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak için odak grup görüşmesi ve dokümanlardan elde edilen verilerin kodlaması sırasında kavramsallaştırmadaki tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirlik için kodlamalar ve araştırmanın sonucu alan uzmanını incelemesinden geçmiştir. Her ölçme aracından elde edilen veriler birbiriyle karşılaştırılmıştır.

2.7. Etik Konular

Araştırmada yer alan katılımcılar aşevi projesine gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmanın amaçları açıklandıktan sonra istekli bir şekilde çalışmada yer almaktan mutluluk duyacaklarını ifade etmişlerdir. Haftalık fotoğraflı raporlarda çalışmalardan aldıkları hazzın raporlara ve fotoğraflara yansımaları bunu destekler niteliktedir. Odak grup görüşmesi yapmak ve rapor çalışmalarını incelemek için onayları alınmıştır. Çalışma bittikten sonra heyecanla bekledikleri sonuçlar onlara tekrar teyit ettirilmiştir. “İsimlerinizin çalışmada yer almasını ister misiniz?” sorusuna bazıları evet bazıları hayır dedikten sonra oy çokluğu ile hayır cevabı çıktığı için temsili kodlar verilmiştir. Ses kaydı, öğretmen adaylarının haftalık raporları, çalışmaları ve bunlardan elde edilen veriler bir süre arşivde tutulacaktır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarına göre “uygulamanın katkıları” şunlardır:

- İhtiyaç sahibi insan çeşitlerini görme ve tanıma
- Kendi sorunlarının başkalarının sorunlarının yanında önemsiz olduğunu fark etme
- Zorlu koşullarda sabır ve mücadele etme motivasyonu kazanma
- Hayata farklı bakış açısı kazanma
- Duyarlı olmak için gerçek hayatları görmek gerektiği düşüncesine sahip olma
- Yardımseverliğin verdiği mutluluk ve daha fazla yardım etme isteğinin doğması
- Uygulamanın başındaki olumsuz tutumların olumlu tutumlara dönüşmesi
- Aşevi tarzı bir kurumun tanınması
- Yardımseverliği devam ettirme isteği kazanma
- Öğrencilere duyarlılığı benzer etkinliklerle sağlamaya çalışma isteği kazanma

Aşevi projesinin öğretmen adaylarına birçok katkısı olduğu görülmektedir. Yani aşevi projesi araştırmaya katılan öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu yargıyı destekleyen öğretmen adaylarına ait bazı ifadeler şu şekildedir: Ö1: “Gözü göremeyen insanlar vardı. Karıkoca gözü görmüyor ama o halde hayata tutunmaya çalışıyorlardı. Bu beni, çok etkiledi mesela, engelliler vardı”, Ö2: “Aslında bizim şu an hiçbir şeyle uğraşmadığımızı, herhangi bir zorluk çekmediğimizi gördüm. Yani hayattan asla pes etmemek gerektiğini öğrenmiş oldum.”, Ö1: “Ben kendi adıma, hani bazı konulardan dolayı şikâyet ediyordum, bunları takmamam gerektiğini öğrendim.”, Ö3: “Ne bileyim hani insan bana dokunmayan yılan bin yaşasın şeklinde değil de, çevreyi biraz daha görmek gözlemlemek gerekiyor bence. İnsanlar ne yaşamış, ne yapmış, neler çekiyor.”, Ö5: “PASVAK projesine ders kapsamında başladık baştan hatta grubumuzda başlarken bu kadar yoğunluğun arasında bunu yapabilir miyiz diye düşündük. Bu düşüncemizin boş olduğunu PASVAK’ta görevimize başladıktan sonra anladık. Çok değerli bir proje gerçekten koca yürekli insanların olduğu bir proje. Böyle bir projenin içinde olduğumuz için de mutluyuz. Hala bunu devam ettirmek istiyoruz.”, Ö3: “Biz daha bu ders olmasaydı PASVAK ile tanışmayacaktık”, Ö3: “Sadece iki dakikada yemekleri verip hal hatır soruyoruz

konuşuyoruz ama insanların gerçekte hayatta ne yaşadığını bilmiyoruz. Yanına gidip sohbet muhabbet edesi geliyor insanın. Gün boyunca onla vakit geçirmek istiyor” , Ö5: “Ben atanırsam bir yerde bir kurumda çalışırsam işte yarın bir gün üniversiteyi bitirdiğimde bu teyzenin yanına geldiğimde böyle içten söylediğim şey var gelmek istiyorum gerçekten”.

Hayata karşı farklı bakış açısı kazandıkları, zorlu koşullarda sabır ve mücadele etme motivasyonları kazandıkları kendi sorunlarının önemsiz olduğunu fark etmeleri dergi yazısının dördüncü paragrafındaki şu ifadelerle de desteklenmektedir: *İnsanların hayat hikayelerinden tecrübeler edindik. Hayata karşı bakış açımızın değişmesini sağladı. Hayatta karşımıza nasıl bir engel çıkarsa çıksın bize mücadele etmeyi öğretti. Bizim için küçük olan şeyler onlar için büyüktü.” Öğretmen adaylarının gerçek hayatla tanıştıkları, gerçek hayatla tanışarak duyarlı olma eğilimi göstermeye başladıkları, bu projenin bu tür bir kurumun tanınmasını sağladığı ve bundan mutluluk duyulduğu yardımseverliği devam ettirme isteği kazandırdığı dergi yazısının ikinci paragrafındaki “Gözümüzün önünde yaşanan olaylara ne kadar duyarsız kaldığımızı o insanlarla karşılaştığımızda anladık. Denizli’ de böyle sosyal bir kurumun olması bizleri mutlu etti ve toplumun bu insanlara yardım etme isteği bizi uygulandı. Bu konuda daha duyarlı olunması gerektiğini ve bu yardımlaşmanın diğer çevre illere de yayılmasının sağlanıp insanların yalnızlıklarına bir nebze de olsa yardım eli uzatılması gerekiyor.” ifadelerle de desteklenmektedir.*

Yardımseverliğin verdiği mutluluğu destekleyecek ifadelerle ilk haftanın raporunda dahi görülmektedir. Bu ifadelerle örnek olarak *“Yemek dağıtım sırasında hissettiğimiz duygular tarif edilemez. İhtiyacı olan o insanlara yardım etmek, yardımcı olabilmek bizi mutlu etti.”.*

İhtiyaç sahibi insanları görme ve tanıma katkısının haftalık raporlarda da sık sık dile getirmişlerdir. Bu yargıyı destekleyecek ikinci haftadaki ifadelerle örnek olarak *“Yemekleri bıraktığımız evlere gidince hayatın başka bir yönünü gördük. Gerçekten de yardıma muhtaç insanlar var.”.* Kurumun genelde yaşlı kesime hizmet götürdüğü görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek ifadeleri üçüncü haftaki raporda görülmektedir: *“Gittiğimiz evlerde çoğunlukla yaşlı kesim olması dikkatimizi çekti Genelde kimsesi olmayan yalnız veya eşiyile yaşayan yaşlı insanlar olması bizi biraz hüznlendirdi”.* Bu konuda ikinci haftada yer alan bir fotoğraf bu bilgileri destekler niteliktedir. Öğretmen adayları ihtiyaç sahiplerini yakından tanımışlardır. Fotoğraf şu şekildedir: *Çok eski tahtalara sahip neredeyse yere yakın ahşap bir balkonda, plastik bir sandalyede yüzü görülmesi de (ihtiyaç sahiplerinin yüzü etik nedenlerden dolayı hiçbir fotoğrafa dahil edilmemiştir) kıyafetlerinden ve ellerinden yaşlı olduğu görülen bir ninemiz oturmaktadır. Balkonun altındaki boşluk eski bir çuvala kapatılmıştır. Öğretmen adayımız tam o çuvalın önünde ayakta elinde sefer taşıyla durmaktadır. Ninenin kıyafetleri basma denilen kumaştandır ve çok eskidir. Arkasındaki duvarda eski çuvalar duvarı örtmektedir.”* Bu şekilde birçok ihtiyaç sahibi olduğu ifadelerinde yer almıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarına göre “uygulamada karşılaşılan problemler” şunlardır:

- Yol çalışmalarından dolayı yardımların gecikmesi
- Olumsuz hava şartları
- Yardım gecikmelerinde bazı ihtiyaç sahiplerinin anlayışsızlığı
- İhtiyaç sahiplerine bağlı gecikmeler
- Araç sayısının azlığı
- Bazı zamanlarda yemeklerin dökülmesiyle yaşanan aksamalar
- Personel sayısının azlığı
- Bu tür kurumların sayısının azlığı
- Mutfak araç-gereçlerinin azlığı
- Diğer öğrenciler tarafından tanınmıyor oluşu, tanıtım sorunu
- Dağıtım gecikmelerinden dolayı bazen derslere geç kalınması

Aşevi projesinde öğretmen adaylarının gecikmelere ilişkin problemler yaşadığı görülmektedir. Problem olarak gördükleri bazı noktalar ise azlık ile ifade ettikleri eksikliklerdir. Bu yargıyı destekleyen öğretmen adaylarına ait bazı ifadeler şu şekildedir: Ö5: *“Servisimizin izlediği yollarda yani ihtiyaç sahiplerinin izlediği yollarda, yol çalışmaları vardı. Yol çalışmalarını bir şekilde atlatmaya çalıştık ama, bazen, kısaça altında kaldık, bazen çıkamadık. Bu da ihtiyaç sahiplerine yemeklerin ulaştırılmasının gecikmesine neden oldu, bu gibi sorunlar baş gösterdi. Kimi zaman trafiğe takıldık, alt yapı çalışmaları nedeniyle yollardan geçemedik. İnşaatlar sebebiyle kapatılan yollardan geçemedik. Bu gibi sorunlarla karşılaştım ben.” ,Ö1:*

“Ailelerin bazılarının, yemek verdiğimiz halde memnuniyetsizlikleri beni üzdü.” , Ö3:“bir de şöyle bir sorun var, biz oraya gidiyoruz, bir kişi evde olmuyor mesela, evde olmadığına iletişim kurmuyorlar, basıyoruz zile basıyoruz, bekliyoruz, bekliyoruz gelmiyor” , Ö5:“ Sadece beş araç var, araç az olduğu için mesafe uzak oluyor” , Ö3:“Biz gitmediğimizde oradaki abi yalnız hem arabayı sürececek, hem dağıtım yapacak, hani bayağı, sıkıntılı bir süreç bence.” , Ö5: “Şu an orada bir PASVAK olabilir ama zıt yönde bir PASVAK daha bence kurulabilir, çünkü Denizli bence büyüyor” , Ö3:“Mutfak araç gereci sayısı da artırılabilir. Mesela ben şeye çok şaşırıyordum. Hani bazen abiler benim bir tane sefer tasım eksik falan diyor.” , Ö3:“Ben yurttan ya da dışarı da arkadaşlarıma PASVAK'a gidiyorum falan dediğimde o ne falan diyorlar böyle.”.

Yardım gecikmelerinde bazı ihtiyaç sahiplerinin anlayışsızlığı problemi dergi yazısının üçüncü paragrafında yer alan *“Bazı kişilerin yemeğe muhtaç oldukları halde çoğu zaman memnuniyetsiz davranışları gerçekten yemek alma ihtiyacı olup olmadıkları konusunda bizi düşündürdü.”* ifadeleriyle de desteklenmektedir.

Haftalık raporlar incelendiğinde ilk hafta *“çalışılan personelin işleyişi hakkında yeterince bilgilendirilmeme”* problemi ile karşılaşılmaktadır. Diğer haftalarda böyle bir problemle karşılaşılması ilk haftadan çoğu işleyişi kendi deneyimleri ile öğrendiklerini göstermektedir. Bazı haftalarda hava şartlarının olumsuz olması da haftalık raporlarda problem olarak sunulmuştur. Ancak *“Hava şartları ne kadar kötü olsa da bizi yıldırılmazdı”* ifadelerinin de desteklediği gibi bu problemi hizmet etme motivasyonlarıyla üstesinden geldikleri görülmektedir.

Yol çalışmalarından dolayı yardımların gecikmesi problemi haftalık raporlarda (İkinci, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci haftalar) sık sık tekrarlanmaktadır. Bun yargı destekleyecek ikinci hafta raporunda yer alan ifadeler *“Yemek dağıtımında bazı yolların kötü olması nedeniyle dağıtımın uzun sürmesi oldu. Bazı yolların çeşitli nedenlerden dolayı kapalı olması mesafeyi uzaklaştırıp zaman kaybına neden oldu.”.*

Gecikmelerin bir diğer nedeninin ihtiyaç sahiplerine bağlı olduğu görülmektedir. Bu gecikmeler sekizinci hafta raporlarda yer alan *“İhtiyaç sahiplerine yemek yardımında bulunmak için kapılarına geldiğimizde kimi aracımızın geldiğinin farkına varmayıp, kiminin evlerinde bulunmaması kimi ise uykusundan uyanamaması nedeniyle ve bitmek bilmeyen altyapı çalışmaları nedeniyle zaman yönünden aksaklıklar yaşadık”* ifadelerinden anlaşıldığı gibi fark edememe, evlerinde bulunmama ve buna dair not bırakmama, uykudan kalkmama nedenlerinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir ihtiyaç sahiplerine bağlı gecikmeler de yeni listelerin eklenmesi ile yeni yerleri bulmaya bağlı gecikmelerdir. Dokuzuncu hafta raporlarında yer alan *“Dağıtım listesine yeni eklenen yardıma muhtaç ailelerin evlerinin belirlenmesinde sıkıntı yaşadık”* ifadeleri bunu destekler niteliktedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının *“uygulama için önerileri”* şunlardır:

- Aşevine yönelik öneriler: Personel, araç, araç/gereç sayılarının artırılması gerektiği
- Aşevi dışı kuruluşlara yönelik öneriler: Bu tür kurumların az olduğu ve artırılması gerektiği, tüm fakültelerde bu tür projelerin olması gerektiği
- Tanıtım amaçlı etkinlik önerileri: Konferans, afiş, el broşürleri,
- Ekstra etkinlik önerileri: Sağlık, kıyafet, yalnızlık konularında hizmet ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler olması da gerektiği, çocuklara yardım bursu bulunması, ihtiyaç sahiplerinin belirlenmesine yönelik etkinlikler
- Bu tür hizmetlerde bulunacak kişilere yönelik öneriler: Aceleci olunmaması gerektiği, aşevinde yemek hazırlamaktansa dağıtım çıkılmasının daha etkili olacağı, önyargılı olunmaması gerektiği, en iyi gitme aralığının haftada bir ya da iki olduğu, öğrencilerin tanıtım etkinliklerini üstlenmesi gerektiği, uygulamanın yapılacağı gün erken yatma önerisi, sefer taşı çeşitlerini bilmeleri önerisi, katkılarının zor ve yorucu olma dezavantajını ortadan kaldıracağına bilinmesi gerektiği, kendi sistemlerini kurmuş olan şoförlerin direktiflerine uyulması gerektiği

Öğretmen adaylarının aşevine, aşevi dışı kurumlara ve aşevi tarzı kurumlarda uygulamada bulunacak kişilere yönelik önerilerde bulunduğu, tanıtım ve etkinlik konularında eksiklik hissettikleri görülmektedir. Bu yargıyı destekleyen öğretmen adaylarına ait bazı ifadeler şu şekildedir: Ö1: *“PASVAK'a gidip dağıtım çıkmalı, dağıtım çıkarsa, insanların durumunu daha iyi anlıyor” , Ö3: “ Bence eğitim fakültesinde okuyan illaki eğitim demiyorum” , Ö2: “başka fakültelerde de okuyan, her fakülte de okuyan*

insanların, en azından PASVAK'a bir gün ama bence bir gün çok az en azından bir hafta gitmeleri ve gözlemlenmeleri gerekiyor. Gerçekten, çok büyük bir değişiklik yaşayacaklar."

Öğretmen adayları ekstra etkinlik önerileri sunmuşlardır. Fakat kurumun ekstra etkinlikler yaptığını dergi yazısının üçüncü paragrafındaki *"Pasvak aslında bir aş evi ama çalıştığımız süre zarfında diğer ihtiyaçlarını karşılamak içinde yardım edildiğini görmemiz bizi çok bahtiyar kıldı"* ifadelerinde görmekteyiz. Ayrıca haftalık raporlar incelendiğinde eşya yardımı da yapıldığı görülmektedir. Bu yargıyı sekizinci haftada yer alan *"Dağıtımlar sırasında sadece yemek dağıtımı yapıyor diye biliyorduk biz, ama gördük ki Aşevi yardıma muhtaç ailelere eşya yardımında da bulunuyormuş."* ifadeleri destekler niteliktedir. Ayrıca raporlarda yer alan fotoğraflardan birinde yer alan afişte *"Pamukkale Sağlık Eğitim Vakfı Beşinci Sünnet Düşünü"* yazdığı görülmektedir. Afiş ayrıntılı incelendiğinde vakfın beş yıldan bu yana imkanı olmayan ailelerin altı yaş üstü çocuklarını düşün eşliğinde sünnet yaptırma etkinliğinde de bulunduğu görülmektedir.

Bu tür hizmetlerde bulunacak kişilere ekstra öneri olarak dergi yazısının son paragrafında ifadelerin eklenmesi gerekir. Bu ifadeler: *"İhtiyaç sahiplerine karşı güler yüzlü olmaya çalışmalarını, onlara karşı duyarlı olmaları, empati kurmalarını tavsiye ederiz."*

Haftalık raporlar incelendiğinde öğretmen adayları öncelikle yemekleri sefer taslarına koymakta ve araca yerleştirme işlerini birlikte yapmaktadır. Sonra ikiye bölünerek bir kısmı dağıtıma çıkmakta, bir kısmı da yemek hazırlığına yardım etmek için kurumda kalmaktadırlar. Bu yargıyı yedinci hafta raporundaki *"Yine yemekleri sefer taslarına koyduk ve kapatılmasına yardım ettik. Arkadaşlarımızın bir kısmı Aşevinde kalıp ertesi gün için hazırlanacak olan yemeklerin yapına yardım etti, bir kısmımızda ihtiyaç sahiplerine yemekleri ulaştırmak için dağıtıma çıktık."* ifadeleriyle desteklenmektedir. Öneriler kısmında bu noktaya vurgu yapmışlar ve aşevinde yemek hazırlamaya kalmaktansa dağıtıma çıkmanın daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarına göre "hedef kitlenin belirlenmesi" şu şekillerde yapılmaktadır:

- Form doldurtma
- Gerekli belgeler hazırlatma
- Evlerin ayrıntılı incelenmesi
- Komşularının görüşleri
- Yardımlar şoförler tarafından takip edilmesi
- Herhangi bir kişinin şikayeti
- Devamlı yemek almayanların özel incelenmesi
- Bazı ailelere sadece ekme verilmesi

Öğretmen adaylarına göre hedef kitlenin belirlenmesinde birçok ölçme ve değerlendirme yapılmakta ve bunlarda devamlılık arz etmektedir. Bu yargıyı destekleyen öğretmen adaylarına ait bazı ifadeler şu şekildedir: Ö4: *"Görevliler gidip bakıyor evlerine. Mutfağa girip dolaplarını açmalarına kadar var bunun yolu. Biri söyledi zaten, sordum, neye göre alınıyor bu evler bir kriterleri var mı? Evet, var dediler, gerçekten ihtiyaç sahipleri olması gerekiyor, gidip inceliyoruz, bakıyoruz, eve bakıyoruz"* Ö5: *Yerinde tespit yapılıyor. Sadece verilerden dahası. Çok iyi araştırma yapıyorlar, yardımda bulunacakları zaman. Bir düzenbazlık olacağını sanmıyorum. Neler yiyip neler içtiklerine kadar bakılıyor yani. Varsa zaten şoför abiler fark ediyor, onlar tekrar söylüyorlar. Sonra tekrar araştırılıp, ona göre kesiyorlar falan. O tarz şeyler. Sürekli takip içindeler"*

3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarına göre "kurum personelinin tutum ve davranışları" şu şekillerdedir:

- Duyarlı
- Fazla çalışmaya istekli
- İletişim ve insan ilişkileri olumlu
- Gönüllü katılımcılara karşı minnet dolu
- İhtiyaç sahiplerini belirlemede belirleyici ve takipçi

Öğretmen adaylarına göre kurum personelinin tutum ve davranışları hem öğretmen adaylarına hem ihtiyaç sahiplerine karşı olumludur. Bu yargıyı destekleyen öğretmen adaylarına ait bazı ifadeler şu şekildedir: Ö3: *“Bir de oradaki kişilerle dağıtıma çıktığımız da nasıl söyleyeyim. Yani iletişim konusunda bir problem olmuyor. Böyle çekingen davranmalarına gerek yok. Oradaki gerek şoför abiler gerek çalışan ablalar, dağıtıma çıktığımız zamanki insanlar gerçekten çok sıcak.”* ; Ö3: *“Şu ayağı kesilen teyze var, bir ara dedi ki bana nerde benim oğlum diyor şoför için diyor. Bana domates getirsin falan diyor. Gerçekten iletişimi iyi ona yardımcı oluyor ki, bir keresinde de abi şey demişti başka bir teyze var, ben bu teyzeye sucuk getirecektim ya of ya falan diyor.”* Üçüncü haftaki raporda yer alan *“Sıcak yemek ikram ediliyordu. Bunu yaparken hiçbir karşılık beklemeden çabalamaları sevindirici bir noktaydı.”* ifadeleri de bu yargıyı destekleyecek niteliktedir. Ayrıca raporlarda yer alan fotoğraflarda bu yargıları desteklemektedir. İkinci hafta raporunda yer alan fotoğrafta kurumda yemek hazırlamak için kalan dört kadın öğretmen adayımızın iki kadın kurum personeli ile öz çekimleri var. Kafalarında boneleri, ön tarafta bir öğretmen adayı fotoğrafı çekmekte, arkada soldan itibaren öğretmen aday, kurum personeli, öğretmen adayı, öğretmen adayı, kurum personeli yer almaktadır. En çok dikkat çeken nokta ise yüzlerindeki tebessümdür. Birbirlerine sarılarak çektikleri bu fotoğraftan aralarındaki sıcaklık da anlaşılmaktadır.

4.Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

4.1. Sonuç ve tartışma

Aşevi projesinin Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde önemli katkıları olduğu görülmektedir. Bu katkılar haftalık raporda yer alan yazılar ve fotoğraflarda ve de dergi yazısında yer alan ifadelerle de desteklenmektedir. Aşevi vb. kurumlarda çalışmanın bireylere katkısına ilişkin çalışma bulunmamaktadır. Ancak genel olarak topluma hizmet uygulamalarının amaçlarına baktığımızda öğretmen adayının toplumsal sorunlara karşı duyarlılığının geliştirilmesi, toplumu tanınması, topluma hizmet etmenin hazzını tatması gibi kazanımları elde etmesi gerektiği görülmektedir (Kamer, 2009). Aşevi projesi ile de öğretmen adayları ihtiyaç sahiplerini tanımış, gerçek hayatı görerek duyarlı olunabileceğini ve sonra kendi öğrencilerine duyarlılığı bu benzeri etkinliklerle kazandırmak istediklerini vurgulamış, yardımseverliğin verdiği mutluluğu yaşamışlar ve daha fazla yardım etme motivasyonu kazanmışlardır.

En sık yaşanan problemin yol çalışmalarına bağlı gecikmeler olduğu görülmektedir. Bu ifade odak grup görüşmesinde ve haftalık raporlarda sıklıkla ifade edilmiştir. Problemlerin geneline bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları problemler büyük çoğunlukla yemeklerin gecikmesiyle ilişkili, yani duyarlılıklarına yönelik problemler olduğu, bazı zamanlar dağıtım gecikmelerine bağlı derslere geç kalınması dışında kişisel problemler yaşamadıkları görülmektedir.

Öğretmen adayları aşevi projesinde görev alacak kişilere ya da aşevi projesiyle ilişkili kurumlara önerilerde bulunmuşlardır. Bu konuda aşevinde hizmette bulunacak kişilere yönelik öneriler çalışmamız için diğerlerine oranla daha çok önem arz etmektedir. Aşevinde varsa buradaki problemlere çözümler bulmak topluma hizmet uygulamalarında etkinlikler arasında gösterilmektedir (Sönmez, 2009). Öğretmen adaylarımızda bu hususta PASVAK'ta çalışacak kişilere kendi problem ve çözüm önerilerini sunmuşlardır.

Sosyal yardımlar konusunda temel problem asıl ihtiyaç sahiplerine ulaşılamamasıdır (Yıldırım, 2010). Tarafsız bir göz olan öğretmen adaylarının ifadelerinde kurumun ihtiyaç sahiplerinin seçiminde ayrıntılı ve titiz çalıştığı ve sürekli takip içerisinde oldukları belirtilmektedir. Vakfın gerçek ihtiyaç sahiplerine ulaştıkları görülmektedir.

Kurum personelin olumlu tutum ve davranış içerisinde oldukları görülmektedir. Kurumda yemek hazırlayan personelin güler yüzü öğretmen adaylarının ifadelerinden fotoğraflarına kadar yansydıkları görülmektedir. İhtiyaç sahipleri ile birebir ilişki içerisinde olan şoförlerin, ihtiyaç sahiplerine karşı tutum ve davranışları olumlu olduğu ve kendilerine verilen görevden fazlasını yapmaya istekli oldukları görülmektedir.

4.2.Öneriler

Projenin önemli katkıları olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bir kez dahi olsa aşevi projesinde görev almaları önerilmektedir.

Öğretmen adayları, yaşam mücadelelerinden etkilenme, sabrı öğrenme, kendi sorunlarını önemsememe ifadelerine yer vermişlerdir. Aşevi projesinin bu değerlere etkisine ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmada sadece öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bu projede öğretmen adaylarının olmasına ilişkin kurum personellerinin görüşlerine, ihtiyaç sahiplerinin görüşlerine ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Bu çalışma lisans düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Benzer çalışmaların diğer eğitim düzeylerine de uygulanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara : Pegem Akademi

Creswell (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Bütün, M, Demir, S. B. (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi

Çakallı, H. (2010). *Vakıflarda İmaret Hizmeti Ve Muhtaç Aylığı, Antakya Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). , İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnal, E. (2013). İmaret: İmarethane, Misafirhane) <http://ercaninal.blogspot.com.tr/2013/01/imaret-imarethane-misafirhane.html> adresinden edinilmiştir.

Kamer, T. (2009). Topluma Hizmet Uygulamalarının Tanımı, ilkeleri, Önemi ve Amacı. Kuzucu, K. ve Kamer, S. T. (Ed.), Topluma Hizmet Uygulamaları (s. 2-29). Meriam, Ş. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (çev. Ed. Turan, S.). Nobel Yayınevi: Ankara.

Pamukkale Sağlık ve Eğitim Vakfı (tarihsiz). <http://pasvak.com/?sayfa=as-evi&id=17> adresinden edinilmiştir.

Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ve Tanımlar. Aksoy, B., Çetin T., Sönmez, Ö.F. (Ed.). Topluma Hizmet Uygulamaları (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.

Şeker, M. (2007). İslam'da Sosyal Dayanışma Müesseseleri. Ankara : Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları

T.C. Vakıflar Genel Müdürlüğü(tarihsiz).İmaretler. <http://www.vgm.gov.tr/sayfa.aspx?Id=13> adresinden edinilmiştir.

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

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: DENİZLİ VE ERZURUM ÖRNEĞİ¹

Feyyaz KARACA² -İbrahim AKŞİT³

Özet

Okullarda eğitim-öğretim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan merkezi öğretim programları üzerinden şekillenmektedir. Bu öğretim programları, çoğu zaman sorunsuz ve uygun görünebilir ancak teoride fark edilmeyen fakat uygulamada ortaya çıkan birçok sorun karşımıza çıkabilmektedir. Buradan hareketle öğretim programının uygulayıcısı ve eğitim sürecinde etkin rol üstlenen öğretmen, bu araştırmanın odak noktasıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir? sorusundan yola çıkılarak bu çalışmada Denizli ve Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Denizli ve Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan bütün sosyal bilgiler öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşıldığından dolayı örneklem alınmamıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Araştırmada betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme aracıdaki kişisel bilgilerin frekans ve yüzdelik dağılımları ile karşılaşılan sorunlara verdikleri cevapların da aritmetik ortalamaları bulunmuştur. Betimsel istatistik teknikleriyle elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise genel eğilimler ve benzerliklere göre nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar öğretmen, öğrenci, SBS-dershane, yöntem ve teknikler ile müfredat programı olmak üzere beş grupta ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen, sorun, müfredat, öğrenci, SBS, dershane, yöntem ve teknik.

THE PROBLEMS WHICH SOCIAL STUDIES TEACHERS SERVING IN PRIMARY SCHOOLS FACED, DURING THE SOCIAL STUDIES EDUCATION: THE EXAMPLES OF DENİZLİ AND ERZURUM

Abstract

Education and training on the schools are formed on central education programs which are arranged by Ministry of National Education. Most of the time those education programs can be seen as unproblematic and suitable. However lots of errors may encounter which are not observable in theory but in implementation. Thus, the teacher, who is the implementer of Education process and confronting an active role in this process, is the subject matter of this research. Inspired by the question "what are the encountered problems of social studies teachers on the education and training process?" is intended to identify the problems that are encountered on the social study education to whom the social studies teachers in the elementary schools in the city centers of Denizli and Erzurum. The model of quantitative descriptive survey method was used in this research. All social studies teachers working in elementary schools in Denizli and Erzurum were the universe of the research. The sample was not used due to reach the entire research universe. Data were collected by survey questionnaire forms that were developed by researchers. In the research, descriptive statistic techniques were used based on frequency and percentage distribution of individual information. The means analyses of the responses of social studies teachers were conducted about their encountered problems. The responses that are given to the open ended questions were analyzed qualitatively according to general trends and similarities. The research findings indicates that social studies

¹ Bu çalışma ikinci yazarın, adı birinci yazarın danışmanlığında "İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli ve Erzurum örneği)" adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği tarafından 28-30 Nisan 2016 tarihlerinde Denizli'de düzenlenen V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'na sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fkaraca@pau.edu.tr

³ Milli Eğitim Bakanlığı, iaksitt@gmail.com

teachers faced five different groups of problems related to the teachers, students, SBS-private exam preparation courses, teaching methods and techniques with curriculum.

Key words: Social studies, teacher, problem, syllabus, students, SBS, school-support form and techniques.

1. GİRİŞ

Ülkeler genellikle bilinçli, sorumluluk sahibi, topluma, kurallara ve kanunlara saygılı etkin vatandaşlar yetiştirmek için büyük çabalar harcamaktadırlar. Her ülkede olduğu gibi ülkemizde de bu tür vatandaşlar yetiştirme işinin önemli bir bölümü ilköğretim okullarında gerçekleştirilmektedir. Bireylere istenilen bu özellikleri kazandırma sorumluluğunun büyük bir kısmı ilköğretim I. kademedeki 4. ve 5.; II. kademedeki 6. ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersleri tarafından gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Akar, 2001: 19-42). Ülkemizde yeni oluşturulan sosyal bilgiler programının amacı da 21. yüzyıla uygun insan tipini yetiştirmektir (Kaymakçı, 2009: 14). Program incelendiğinde yeni programın öğrenciyi merkeze alan, etkinliklere dayalı, öğretim teknoloji ve materyallerinden faydalanmayı amaç edinen, modern dünyada eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmayı esas alan bir yapıda olduğu görülmektedir. Yeni hazırlanan programların, program geliştirme uzmanları açısından teorik olarak uygun görülebilir ancak uygulama koşullarına uygun olmaması durumunda programın uygulamada başarılı olma şansı çok zayıf olacaktır (Aşkar vd. 2005). Bilim ve teknolojinin baş döndürücü hızla ilerlediği dünyamızda hiçbir program kalıcı değildir; sürekli olarak yenilenmeye ve geliştirilmeye muhtaçtır. Programa ilişkin yapılan araştırmalar, ileriye dönük programda yapılacak değişikliklere yol gösterici olacağı için önemlidir. Program geliştirme sürekli ve dinamik bir süreç olduğundan, mevcut programın etkinliğinin artırılması, uygulama sonucu ortaya çıkan tespitler ve önerilerle mümkün olabilir. Bu nedenle programların değerlendirilmesi gereklidir. Uygulanan programlardaki eksiklikler ve sorunlar uygulama sırasında tespit edilip, ilgili öğretim programları bu eksiklikler ve sorunları giderecek şekilde geliştirilir. Bir eğitim sisteminin başarısı temelde, sistemi işleyip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin üzerinde hizmet üretmez. Bundan dolayı, *bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir* denilebilir (Kavcar, 1987: 39). Yeni programların uygulamada ne kadar başarılı olup olmadığının belirlenmesine gereksinim vardır. Bu çalışmada yeni programları uygulayan öğretmenlerin, yeni programların uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemenin program geliştirme sürecine katkı getireceği düşünülerek, *sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* araştırma konusu olarak seçilmiştir.

Alanyazında ders öğretim programıyla ilgili sorunlar konusunda çok sayıda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu konuda Sığan (1997) program, araç-gereç, yöntem ve teknik ile ezberci anlayışa dikkat çekerken; Toklu (1997) program, fiziksel ortam, öğretmenin kişisel özellikleri ve bilgi eksikliği, ders kitapları ile öğretmen eğitimi ve konuların yüzeyselliğini öne çıkarmıştır. Diğer taraftan Işık (2001) program, öğretmen, ders kitapları, araç-gereç ve zaman sorununun vurgularken, Tahiroğlu (2006) üniversite eğitiminin yetersizliği, araç-gereç kullanma ve temin etme, disiplinsiz öğrenci davranışları, yetersiz hizmet içi eğitimler, görev yapılan kurumdaki olumsuz şartlar, çevre yaşantısı ve sosyo-ekonomik durum gibi konulara vurgu yapmıştır. Alataş (2008) ise okul, öğretmen ile yöntem ve teknikleri, Akdeniz (2008) zaman azlığı, okulun fiziki özelliklerinin yetersizliği (altyapı eksikliği), ölçme-değerlendirme eksikliğine vurgu yapmıştır. Çevik'te (2009) öğretmenlerin yazılı soruları ile SBS sorularının örtüşmemesi, SBS sorularının kazanımları tam ölçmemesine dikkat çekerken, Arslantaş (2006), müfredatı, Yazıcı'da (2001) öğretmenlerin öğretim metotlarını yeterli şekilde uygulamadığına yönelik sorunlara araştırmalarında öne çıkarmışlardır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Denizli ve Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunları tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen iki temel alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) - dersane, öğretmen, yöntem- teknikler ve sosyal bilgiler öğretim programından kaynaklanan sorunlar nelerdir?

2. İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri ile onların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olduğu branş, hizmet süreleri, lisansüstü öğrenim durumları, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik yapısı, kendini yeterli bulma ve görev yerleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Çalışmanın Önemi

Bu çalışma eğitimin genel ve uzak hedeflerinin gerçekleştirilmesinde doğrudan görev yüklenen sosyal bilgiler dersinde, öğretim yapılırken karşılaşılan sorunlara üretilecek çözümlerin, eğitim ve öğretim kalitesini artıracığı, öğrenciye bilgi ve beceri sunmanın yanı sıra sosyalleşmesini de hızlandıracağı öngörüsüyle büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma neticesinde sosyal bilgiler öğretiminde ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların nasıl en aza indirilebileceğinin belirlenmesi, eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılmasına önemli katkı sağlayacaktır. Alanyazında yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, çalışmaların daha çok sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve programının çeşitli açılardan değerlendirmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak, sosyal bilgiler öğretimi uygulamasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları daha geniş açılardan ele alıp inceleyen ve bunları iki farklı il merkezindeki ilköğretim okullarını örnek alarak irdeleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004: 77). Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri yanıtlarla belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Denizli ve Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan bütün sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem alınmamıştır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Denizli ve Erzurum merkez ilköğretim okullarında, 2009-2010 öğretim yılında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili tez danışmanının katkısıyla araştırmacı tarafından Likert tipli anket formu geliştirilmiştir. Veri toplama aracı hazırlamadan önce konu ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Veri toplama aracı geliştirme aşamasında Acıpayam ilçesinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan yaklaşık on beş sosyal bilgiler öğretmenine veri toplama aracı taslağı verilerek veri toplama aracındaki soruların; karşılaşılan sorunları kapsama yeterliliği, kullanılan kavramların ve soru biçimlerinin anlaşılabilirliği ve ölçme aracında değinilmeyen sorunlar tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplamak için hazırlanmış olan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara uygulanan kişisel bilgi formu; ikinci bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunların ve bunların değerlendirildiği beş dereceli Likert ölçeği; kullanılmıştır. Katılımcılardan her maddenin karşısında bulunan "hiç katılmıyorum", "kısmen katılmıyorum", "fikrim yok", "kısmen katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmektedir. Üçüncü bölümde ölçme aracının sonuna eklenen açık uçlu, katılımcıların eklemek istedikleri sorunlar ve çözüm önerileri bölümünden oluşmaktadır. Veri toplama aracı kişisel bilgiler hariç 38 maddeden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizi SPSS 15 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı $\alpha = 75$ olarak bulunmuştur. Veri toplama aracının kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni, tez danışmanı ve başka bir üniversitedeki bir uzman görüşü alınarak veri toplama aracı yeniden yapılandırılmıştır. İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme aracında

kişisel bilgilerin yüzdelik dağılımları ve karşılaşılan sorunlara yönelik verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları bulunmuştur. Betimsel istatistik teknikleriyle araştırmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet, yaş, görev yeri, eğitim durumu, mezun olduğu branş, lisansüstü öğrenim, hizmet süresi, katıldığı hizmet içi eğitim, okulun sosyo-ekonomik durumu ve kendini yeterli bulma) analiz edilmiştir. Vardamsal istatistik teknikleri (T testi ve ANOVA) yerine, betimsel istatistik teknikleri (aritmetik ortalama) kullanılmıştır. Çünkü Kaptan (1998)'a göre bir araştırmada evrenin tamamına ulaşıldı ise vardamsal istatistik teknikleri yerine betimsel istatistik teknikleri kullanılmalıdır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise genel eğilimler ve benzerliklere göre nitel olarak analiz edilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesinde beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Katılma derecesi aralıkları $n-1/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu seçenek aralıkları arasında 0.80 olarak belirlenmiştir. Ankette kullanılan beşli Likert ölçeğine uygun olarak elde edilen puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için gerçek alt ve üst sınırlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Likert Ölçeği Dizi Aralığı Veri Tablosu

Alt-Üst Sınırı	Nitelik Grupları
4.21 - 5.00	Tamamen Katılıyorum
3.41 - 4.20	Kısmen Katılıyorum
2.61 - 3.40	Fikrim Yok
1.81 - 2.60	Kısmen Katılmıyorum
1.00 - 1.80	Hiç Katılmıyorum

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) - dersane, öğretmen, yöntem- teknikler ve sosyal bilgiler öğretim programından kaynaklanan sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin yapılan analizler aşağıda verilmiştir:

3.1.1. Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin ders öğretmenine karşı olumlu tutuma sahipken, derse karşı da kısmen olumlu tutuma sahiplerdir. Öğretmenler kendi dersinin öğrenci merkezli işlenmesini kısmen olumlu buluyor. Diğer taraftan ise öğrencilerin derste her şeyi öğretmenden beklemeleri bu dersin öğretimini kısmen olumsuz etkilediğini ve onların derste neden-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel bakış açısını kullanma, problem çözme vb. becerilerini de kısmen sergileyebildiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin bu derste edindikleri bilgi, beceri ve değerleri günlük hayatta kısmen kullanabildiklerini belirtirken, diğer derslere göre sosyal bilgiler dersini kısmen ezber dersi olarak görmektedirler. Öğrencilerin, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını ve bunların dışındaki sosyal bilgiler dersi ile ilgili yazılı ve görsel materyalleri kısmen amacına uygun kullanabildiklerini bildirmişlerdir.

Tablo 2. Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulguların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	x	ss	Anlam
1	Öğrenciler bana karşı olumlu tutuma sahiptir.	4,60	,661	Tamamen Katılıyorum
2	Öğrenciler, Sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutuma sahiptir.	4,11	,960	Kısmen Katılıyorum
3	Öğrenciler, Sosyal bilgiler dersinin öğrenci merkezli işlenmesini olumlu buluyor.	4,11	1,054	Kısmen Katılıyorum
4	Öğrencilerin derste her şeyi öğretmenden beklemeleri Sosyal bilgiler dersi öğretimini olumsuz etkiliyor.	4,10	,934	Kısmen Katılıyorum

5	Öğrenciler, Sosyal bilgiler dersinde neden-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel bakış açısını kullanma, problem çözme vb. becerileri sergileyebiliyor.	3,84	,996	Kısmen Katılıyorum
6	Öğrenciler, Sosyal bilgiler dersinde edinilen bilgi, beceri ve değerleri günlük hayatta kullanabiliyor.	3,82	,926	Kısmen Katılıyorum
7	Öğrenciler, diğer derslere göre Sosyal bilgiler dersini ezber dersi olarak görmektedir.	3,78	1,103	Kısmen Katılıyorum
8	Öğrenciler, ders kitabı dışında Sosyal bilgiler dersi ile ilgili yazılı ve görsel materyalleri yeterli derecede kullanabiliyor.	3,53	1,127	Kısmen Katılıyorum
9	Öğrenciler, sosyal bilgiler ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını amacına uygun kullanabiliyor.	3,50	1,180	Kısmen Katılıyorum
Toplam		3,93	,993	Kısmen Katılıyorum

3.1.2. SBS ve Dershaneden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 3'te katılımcı öğretmenler öğrencilerin SBS'de diğer alan sorularına göre sosyal bilgiler dersi sorularında daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar SBS'de çıkan soruların sosyal bilgiler müfredatı ile kısmen uyumlu olduğunu, SBS'nin varlığı ders işleme sürecinde kendini kısmen sınırladığını, SBS'nin varlığı nedeniyle derste üst düzey becerileri kısmen öğretmediğini ve dershaneye giden öğrencilerin sınıf ortamında sergiledikleri davranışların kendi motivasyonlarını kısmen etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar dershaneye giden öğrencilerin sınıf ortamında sergiledikleri davranışların diğer öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisi hakkında herhangi bir fikir belirtmemişlerdir.

Tablo 3. SBS-Dershaneden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulguların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	x	ss	Anlam
1	Öğrenciler, yılsonunda yapılan SBS' de Sosyal bilgiler alanındaki soruları diğer alanlardaki sorulara göre daha iyi yapabiliyor.	4,20	,839	Tamamen Katılıyorum
2	Yılsonu yapılan SBS' de çıkan sorular, Sosyal bilgiler müfredatı ile uyumludur.	4,05	1,161	Kısmen Katılıyorum
3	Sosyal bilgiler dersini işlerken, SBS'yi dikkate almak beni sınırlandırıyor.	3,56	1,345	Kısmen Katılıyorum
4	SBS nedeniyle Sosyal bilgiler dersinde üst düzey becerileri öğretemiyorum.	3,44	1,326	Kısmen Katılıyorum
5	Dershaneye giden öğrencilerin, sınıf ortamında sergiledikleri davranışlar diğer öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiliyor.	3,00	1,472	Fikrim Yok
6	Dershaneye giden öğrencilerin, sınıf ortamında sergiledikleri davranışlar benim motivasyonunu olumsuz etkiliyor.	2,11	1,466	Kısmen Katılmıyorum
Toplam		3,40	1,268	Kısmen Katılıyorum

3.1.3. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 4'e göre öğretmenler dersin işleniş sırasındaki öğretim ve disiplin kaynaklı sorunları tamamen çözebildiklerini ve teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Öğretmenler mesleki yayınları takip etme; öğrenciyi rehberlik eden role adapte olma; sosyal bilgiler öğretmenin mesleki ve toplumsal statüsü ile aldığı maaşın düzeyinin motivasyonlarına etkisi ile ilgili maddelere kısmen katılmıştır. Ayrıca ulaşım ve barınma sorunu yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulguların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	x	ss	Anlam
1	Dersin işlenişi sırasında meydana gelen öğretim ile ilgili sorunları çözebiliyorum.	4,65	,638	Tamamen Katılıyorum
2	Dersin işlenişi sırasında meydana gelen disiplin sorunlarını çözebiliyorum.	4,53	,829	Tamamen Katılıyorum
3	Yeni eğitim teknolojilerini kullanabilme yeterliliğine sahibim.	4,34	,937	Tamamen Katılıyorum
4	Sosyal bilgiler ile ilgili güncel bilgileri ve mesleki yayınları takip ederek kendimi geliştiriyorum.	4,17	,865	Kısmen Katılıyorum
5	Sosyal bilgiler dersinde bilgiyi öğrenciye hazır veren rolden, öğrenciye rehberlik eden role adapte olabildim.	4,16	,840	Kısmen Katılıyorum
6	Sosyal bilgiler öğretmeni olarak meslekî ve toplumsal statümden memnunum.	3,8	1,373	Kısmen Katılıyorum
7	Öğretmenlik mesleğinden kazandığım maaşın düzeyi motivasyonumu olumsuz etkiliyor.	3,41	1,540	Kısmen Katılıyorum
8	Çalıştığım yerde ulaşım ve barınma sorunu yaşıyorum.	1,93	1,520	Kısmen Katılmıyorum
Toplam		3,88	1,068	Kısmen Katılıyorum

3.1.4. Yöntem ve Teknikten Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 5 incelendiğinde yöntem ve teknikten kaynaklanan sorunlar ile ilgili olarak katılımcılar öğrenci merkezli yaklaşımlar ve bu yaklaşımların derste nasıl uygulanacağı hakkında da yeterince bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir. Derste öğrenci merkezli yaklaşımları kısmen doğru ve etkili bir şekilde uygulayabildiklerini, derste geleneksel yöntemleri kısmen kullandıklarını, sosyal bilgiler dersine ait sınıf uygulaması sayesinde dersi kısmen daha etkin ve verimli bir şekilde işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar sosyal bilgiler dersini öğrenci merkezli yaklaşımlarla işlediğinde müfredatı yetiştirme ve sınıflarının yeterli araç-gereç donanımı sahip olma konularında bir fikri olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Yöntem-Teknikten Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulguların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	x	ss	Anlam
1	Öğrenci merkezli yaklaşımlar (yapılandırıcılık, çoklu zekâ, problem çözme vb.) hakkında yeterince bilgi sahibiyim.	4,25	,809	Tamamen Katılıyorum
2	Öğrenci merkezli yaklaşımların derste nasıl uygulanacağı hakkında yeterince bilgi sahibiyim	4,25	,797	Tamamen Katılıyorum
3	Ders işlerken öğrenci merkezli yaklaşımları doğru ve etkili bir şekilde uygulayabiliyorum	4,11	,794	Kısmen Katılıyorum
4	Geleneksel yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap vb.) derste sürekli kullanıyorum.	3,63	1,131	Kısmen Katılıyorum
5	Sosyal bilgiler dersine ait sınıf uygulaması sayesinde dersi, daha etkin ve verimli bir şekilde işliyorum.	3,47	1,423	Kısmen Katılıyorum
6	Sosyal bilgiler dersine ait sınıfım, dersi verimli ve etkili bir şekilde işleyebilmem için yeterli araç-gereç donanımı sahiptir.	3,01	1,516	Fikrim Yok
7	Sosyal bilgiler dersini öğrenci merkezli yaklaşımlarla işlediğimde müfredatı yetiştirebiliyorum.	3,01	1,503	Fikrim Yok
Toplam		3,48	1,186	Kısmen Katılıyorum

3.1.5. Müfredattan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 6 incelendiğinde müfredattan kaynaklanan sorunlar ile ilgili olarak katılımcı öğretmenler bu dersin öğrencilere ulusal ve evrensel değerleri kazandırdığına, 4. ve 5. sınıflardaki sosyal bilgiler

dersinin branş öğretmeni tarafından verilmesinin daha etkili olacağına tamamen katıldıklarını belirtmiştir. Katılımcılar bu dersin ulusal ve evrensel değerlerle ilgili kavramları öğrencilere kısmen kazandırdığını; öğrencileri kısmen toplumsallaştırdığını ve etkin vatandaş yetiştirmek için kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar sosyal bilgiler programı ile bu programın nasıl uygulanacağıyla ilgili detaylı hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma konusunda bir fikir belirtmezken, haftalık sosyal bilgiler ders saatinin müfredatı yetiştirmek için yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Müfredattan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulguların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	x	ss	Anlam
1	Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrencilerin ulusal değerleri kazandığına inanıyorum.	4,32	,970	Tamamen Katılıyorum
2	I. Kademe Sosyal bilgiler dersinin, Sosyal bilgiler öğretmeni tarafından verilmesi II. kademe sosyal bilgiler öğretimini daha verimli hale getirebilir.	4,27	1,105	Tamamen Katılıyorum
3	Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrencilerin evrensel değerleri kazandığına inanıyorum.	4,23	,966	Tamamen Katılıyorum
4	Sosyal bilgiler dersinin gerektirdiği ulusal ve evrensel değerlerle ilgili kavramları öğrencilerin kazandığına inanıyorum.	4,06	,960	Kısmen Katılıyorum
5	Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrencilerin yeterince toplumsallaşıyor.	3,91	,891	Kısmen Katılıyorum
6	Sosyal bilgiler dersi, dersin ana misyonu olan etkin vatandaş yetiştirmek için yeterlidir.	3,80	1,172	Kısmen Katılıyorum
7	Sosyal bilgiler programı ve nasıl uygulanacağıyla ilgili detaylı hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum.	3,16	1,497	Fikrim Yok
8	Sosyal bilgiler dersinin haftada 3 saat olması, ders kitabını yetiştirmem için yeterlidir.	2,14	1,517	Kısmen Katılmıyorum
Toplam		3,74	1,135	Kısmen Katılıyorum

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci temel alt problemi olan "İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri ile onların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olduğu branş, hizmet süreleri, lisansüstü öğrenim durumları, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik yapısı, kendini yeterli bulma ve görev yerleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin yapılan analizler aşağıda verilmiştir:

3.2.1. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizi

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrenciden kaynaklanan sorunlar konusunda katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yerlerine, hizmet içi eğitimlerine, yaş gruplarına, eğitim durumlarına, mezun olduğu branşa, lisansüstü öğrenimine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik yapısına ve sosyal bilgiler dersinde kendilerini yeterli bulma durumlarına göre ortalamalar arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 7. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunların Bazı Değişkenlere Göre Analizi

Değişken		n	x	ss
Cinsiyet	Bay	135	3,93	430
	Bayan	99	3,93	443
Görev yeri	Denizli	126	3,94	,432
	Erzurum	108	3,92	,439
Hizmet içi eğitim	Evet	143	3,96	,427
	Hayır	91	3,88	,443

Yaş	21-30 yaş arası	53	3,90	,487
	31-40 yaş arası	111	3,90	,441
	41-50 yaş arası	40	3,95	,366
	51 yaş ve üzeri	30	4,05	,386
Eğitim durumu	Eğitim enstitüsü	27	3,98	,355
	Eğitim fakültesi	159	3,93	,442
	Fen-edebiyat fakültesi	48	3,91	,455
Mezun Olduğu Branş	Sosyal bilgiler	74	3,91	,484
	Tarih	114	3,92	,429
	Coğrafya	46	3,99	,359
Lisansüstü öğrenim	Yüksek lisans	19	3,88	,431
	Hayır (bitirmedim)	215	3,94	,435
Hizmet süresi	0-5 yıl arası	30	3,82	,521
	6-10 yıl arası	69	3,95	,471
	11-15 yıl arası	63	3,87	,413
	16-20 yıl arası	27	4,02	,325
	21 yıl ve üstü	45	3,99	,389
Okulun Sosyo - Ekonomik Durumu	Düşük	90	3,82	,468
	Orta	123	3,99	,414
	Yüksek	21	4,02	,306
Kendini yeterli bulma	Evet	188	3,99	,413
	Hayır	46	3,69	,448

3.2.2. SBS ve Dershaneden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizi.

Tablo 8'e göre katılımcıların SBS ve dershaneden kaynaklanan sorunları onların cinsiyetlerine, görev yerlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, mezun olduğu branşa, lisansüstü öğrenimlerine, hizmet içi eğitimlerine ve kendini yeterli bulma durumuna göre ortalamaları ele alındığında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların SBS ve dershaneden kaynaklanan sorunlar konusunda öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik durumuna göre önemli farklılık vardır. Sosyoekonomik durumu orta ve yüksek düzeyli okullar kısmen katıldığına, sosyo-ekonomik durumu düşük düzeyli okullar ise fikri olmadığını belirtmişlerdir. Buradan orta ve yüksek düzeyli okullarda görev yapan öğretmenlerin SBS ve dershane baskısı altında olduklarını söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin SBS ve dershaneden kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre de farklılık vardır. Hizmet süresi 0-5 yıl ve 11-15 yıl arası olan öğretmenler fikri olmadığını, hizmet süreleri 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri öğretmenler kısmen katıldığını belirttiler. Buradan hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin hizmet süreleri az olan öğretmenlere göre SBS ve dershaneden kaynaklanan sorunları önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. SBS ve Dershaneden Kaynaklanan Sorunların Bazı Değişkenlere Göre Analizi

Değişken	n	x	ss	
Cinsiyet	Bay	135	3,37	,678
	Bayan	99	3,45	,594
Görev yeri	Denizli	126	3,44	,609
	Erzurum	108	3,36	,684
Hizmet içi eğitim	Evet	143	3,38	,640
	Hayır	91	3,44	,654
Yaş	21-30 yaş arası	53	3,32	,610
	31-40 yaş arası	111	3,38	,592
	41-50 yaş arası	40	3,43	,748
	51 yaş ve üzeri	30	3,58	,734
Eğitim durumu	Eğitim enstitüsü	27	3,48	,801
	Eğitim fakültesi	159	3,38	,612

	Fen-edebiyat fakültesi	48	3,45	,662
	Sosyal bilgiler	74	3,36	,613
Mezun Olduğu Branş	Tarih	114	3,43	,657
	Coğrafya	46	3,39	,673
Lisansüstü öğrenim	Yüksek lisans	19	3,77	,716
	Hayır (bitirmedim)	215	3,37	,630
	0-5 yıl arası	30	3,17	,584
	6-10 yıl arası	69	3,49	,566
Hizmet süresi	11-15 yıl arası	63	3,29	,597
	16-20 yıl arası	27	3,47	,703
	21 yıl ve üstü	45	3,54	,770
Okulun Sosyo - Ekonomik Durumu	Düşük	90	3,27	,628
	Orta	123	3,45	,631
	Yüksek	21	3,72	,679
Kendini yeterli bulma	Evet	188	3,41	,648
	Hayır	46	3,37	,636

3.2.3. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizi

Tablo 9'a göre öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar konusunda, katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yerlerine, hizmet içi eğitimlerine, eğitim durumlarına, mezun olduğu branşa, lisansüstü öğrenimlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik yapısına ve sosyal bilgiler dersinde kendilerini yeterli bulma durumlarına göre ortalamaları ele alındığında ortalamalar arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin yaş gruplarına ait ortalamaları ele alındığında ise ortalamalar arasında önemli farklılık vardır. 21-30 yaş arası, 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arası öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara kısmen katıldıklarını; 51 yaş ve üzeri olanlar ise fikri olmadığını belirtmişlerdir. Buradan daha genç öğretmenlerin en yaşlı sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öğretmenlerden kaynaklanan sorunları önemli gördükleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunların Bazı Değişkenlere Göre Analizi

Değişken		n	x	ss
Cinsiyet	Bay	135	3,88	,407
	Bayan	99	3,78	,425
Görev yeri	Denizli	126	3,85	,424
	Erzurum	108	3,91	,400
Hizmet içi eğitim	Evet	143	3,93	,388
	Hayır	91	3,80	,441
Yaş	21-30 yaş arası	53	3,83	,385
	31-40 yaş arası	111	3,84	,423
	41-50 yaş arası	40	3,90	,403
	51 yaş ve üzeri	30	4,09	,392
Eğitim durumu	Eğitim enstitüsü	27	4,00	,374
	Eğitim fakültesi	159	3,86	,421
	Fen-edebiyat fakültesi	48	3,88	,406
Mezun Olduğu Branş	Sosyal bilgiler	74	3,83	,408
	Tarih	114	3,87	,416
	Coğrafya	46	3,98	,404
	Yüksek lisans	19	3,84	,324
Lisansüstü öğrenim	Hayır (bitirmedim)	215	3,88	,421
Hizmet süresi	0-5 yıl arası	30	3,80	,428
	6-10 yıl arası	69	3,82	,404

	11-15 yıl arası	63	3,87	,435
	16-20 yıl arası	27	3,97	,386
	21 yıl ve üstü	45	3,88	,386
Okulun Sosyo - Ekonomik Durumu	Düşük	90	3,88	,441
	Orta	123	3,87	,414
	Yüksek	21	3,94	,272
Kendini yeterli bulma	Evet	188	3,94	,378
	Hayır	46	3,62	,456

3.2.4. Yöntem ve Teknikten Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizi

Tablo 10'a göre yöntem ve teknikten kaynaklanan sorunlar konusunda katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yerlerine, hizmet içi eğitimlerine, eğitim durumlarına, mezun olduğu bransa, lisansüstü öğrenimlerine, farklı yaş gruplarına, farklı eğitim durumlarına, hizmet sürelerine, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik yapısına ve sosyal bilgiler dersinde kendilerini yeterli bulma durumlarına göre ortalamaları ele alındığında ortalamalar arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 10. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunların Bazı Değişkenlere Göre Analizi

Değişken	n	x	ss	
Cinsiyet	Bay	135	3,64	,673
	Bayan	99	3,70	,561
Görev yeri	Denizli	126	3,60	,581
	Erzurum	108	3,76	,636
Hizmet içi eğitim	Evet	143	3,70	,585
	Hayır	91	3,63	,648
Yaş	21-30 yaş arası	53	3,61	,633
	31-40 yaş arası	111	3,55	,593
	41-50 yaş arası	40	3,86	,489
	51 yaş ve üzeri	30	4,00	,626
Eğitim durumu	Eğitim enstitüsü	27	3,84	,605
	Eğitim fakültesi	159	3,62	,600
	Fen-edebiyat fakültesi	48	3,76	,634
Mezun Olduğu brans	Sosyal bilgiler	74	3,70	,618
	Tarih	114	3,64	,627
	Coğrafya	46	3,71	,563
Lisansüstü öğrenim	Yüksek lisans	19	3,94	,610
	Hayır (bitirmedim)	215	3,65	,606
Hizmet süresi	0-5 yıl arası	30	3,61	,521
	6-10 yıl arası	69	3,53	,702
	11-15 yıl arası	63	3,62	,542
	16-20 yıl arası	27	3,80	,499
	21 yıl ve üstü	45	3,94	,589
Okulun sosyo-ekonomik durumu	Düşük	90	3,60	,626
	Orta	123	3,73	,587
	Yüksek	21	3,65	,667
Kendini yeterli bulma	Evet	188	3,72	,567
	Hayır	46	3,48	,739

3.2.5. Müfredattan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizi

Tablo 11'e göre müfredattan kaynaklanan sorunlar konusunda katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yerlerine, hizmet içi eğitimlerine, eğitim durumlarına, mezun olduğu bransa, lisansüstü öğrenimine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik yapısına ve sosyal bilgiler

dersinde kendilerini yeterli bulma durumlarına göre analiz edildiğinde bunların alt boyutları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin müfredattan kaynaklanan sorunlara ilişkin yaş gruplarına göre ortalamalar arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buradan en yaşlı olan sosyal bilgiler öğretmenleri, daha genç olan öğretmenlere göre müfredatla ilgili sorunları daha önemli gördükleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 11. Müfredattan Kaynaklanan Sorunların Bazı Değişkenlere Göre Analizi

Değişken	n	x	Ss	
Cinsiyet	Bay	135	3,75	,560
	Bayan	99	3,73	,602
Görev yeri	Denizli	126	3,63	,550
	Erzurum	108	3,86	,559
Hizmet içi eğitim	Evet	143	3,74	,594
	Hayır	91	3,73	,570
Yaş	21-30 yaş arası	53	3,77	,472
	31-40 yaş arası	111	3,67	,603
	41-50 yaş arası	40	3,73	,597
	51 yaş ve üzeri	30	4,93	,651
Eğitim durumu	Eğitim enstitüsü	27	3,76	,632
	Eğitim fakültesi	159	3,72	,567
	Fen-edebiyat fakültesi	48	3,79	,618
Mezun Olduğu Branş	Sosyal bilgiler	74	3,80	,547
	Tarih	114	3,65	,612
	Coğrafya	46	3,85	,544
Lisansüstü öğrenim	Yüksek lisans	19	3,85	,565
	Hayır (bitirmedim)	215	3,73	,585
Hizmet süresi	0-5 yıl arası	30	3,79	,414
	6-10 yıl arası	69	3,69	,545
	11-15 yıl arası	63	3,67	,661
	16-20 yıl arası	27	3,70	,626
	21 yıl ve üstü	45	3,90	,589
Okulun Sosyo - Ekonomik Durumu	Düşük	90	3,67	,603
	Orta	123	3,79	,551
	Yüksek	21	3,75	,683
Kendini yeterli bulma	Evet	188	3,74	,572
	Hayır	46	3,71	,634

3.3. Açık Uçlu Soruya İlişkin Bulgular

Katılımcılara veri toplama aracının sonuna eklenen "Bunların dışında sizin karşılaştığınız sorunlar ve bunlara çözüm önerileriniz varsa lütfen yazar mısınız?" açık uçlu soru yöneltilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin kurallara uymama ve olumsuz davranışlarının (disiplin sorunu) arttığını; öğrenciye yaptırım gücünün gün geçtikçe azaldığını; bu dersim müfredatı, hedefleri, uygulama yöntemleri ile mevcut SBS sistemi (merkezi sınavların varlığı ile) arasında ciddi bir çelişki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca onların evrak hazırlama uğraşı da motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Müfredat ile haftalık ders saati arasında uyumsuzluk olduğu, ders kitaplarının içeriğinin yoğun olduğu, kazanımların açık ve net olmadığı, farklı yayınevlerine çıkardığı kitapların birbiri ile uyumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve öğretmenine karşı olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum dersin sevildiğinin göstergesidir.

Daha önce yapılan Ergin (2006)'in araştırmasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olumlu baktıkları sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin derste her şeyi öğretmenden beklmelerinin sosyal bilgiler öğretimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin eski alışkanlıklarından kurtulamadıklarının göstergesidir. Bu sonuç daha önce yapılan Atbaşı (2007)'nın araştırmasında öğrencilerin derste aktif olmaktan çok, her şeyi öğretmenden bekledikleri sonucuyla örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler sınıfının dersi verimli ve etkili bir şekilde işleyebilmeleri için yeterli ders araç ve gereçlerine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç daha önce yapılan MEB (2006), Yazıcı (2001), Atbaşı (2007), Tahiroğlu (2006) ve Polat (2006)'in araştırmalarında ulaştıkları sosyal bilgiler dersinde araç ve gereç yetersizliği olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler dersinin haftada üç saat olmasının, ders kitabındaki ünite ve konuları yetiştirmek için kısmen yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin haftada üç saat olması müfredatın zamanında bitirilmesine yetmediği söylenebilir. Bu sonuç daha önce yapılan MEB (2006), Akdeniz (2008), Güner (1995), Akdeniz (2008) ve Arslantaş (2007)'in araştırmalarında ulaştıkları sosyal bilgiler ders saatinin müfredatı yetiştirmek için yetersiz olduğu bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve bu yaklaşımların derste nasıl uygulanacağı hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin çağdaş yöntem ve tekniklerde kendilerine güvendiklerinin bir göstergesidir. Ancak öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde bilgiyi öğrenciye hazır veren rolden, öğrenciye rehberlik eden role kısmen adapte olabildiğini belirtmeleri bir çelişkidir. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli yaklaşımları derslerinde tam olarak uygulamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların I. kademe sosyal bilgiler dersine branş öğretmeninin girmesi, bu dersin öğretiminin daha verimli hale getireceğini belirtmeleri 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerine sınıf öğretmeni yerine sosyal bilgiler öğretmeni girmesi daha isabetli olacaktır. Çünkü I. kademe de bazı sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinin bir kısmını daha önemli olarak gördükleri derslere ayırabiliyor. Sonuçta ikinci kademeye gelen öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde hazır bulunuşluğunu azaltmaktadır. Yazıcı (2001) ve Polat (2006)'ın araştırmalarında ulaştıkları 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersine, sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesinin gerekli olduğu sonucuyla benzerdir.

Sosyal bilgiler öğretmeni olarak mesleki ve toplumsal statüsünden kısmen memnun olduğunu belirtmeleri öğretmenlerin mesleki ve toplumsal statülerinin olması gereken yerde olmadığını söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler ile ilgili güncel bilgileri ve mesleki yayınları kısmen takip etmeleri kendilerini geliştirme eğilimlerinin az olduğunun ya da kendilerini bu konuda yeterli gördüklerinin göstergesidir.

Araştırma bulguları birkaç istisna dışında genel olarak ele alındığında katılımcıların sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri ile onların cinsiyetlerine, görev yerlerine, hizmet içi eğitimlerine, yaş gruplarına, eğitim durumlarına, mezun olduğu bransa, lisansüstü öğrenimlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik yapısına ve sosyal bilgiler dersinde kendilerini yeterli bulma durumlarına göre ortalamaları ele alındığında ortalamalar arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şunlar önerilebilir:

1. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, müfredatı yetiştirmediklerini belirtmişlerdir. Bunun sonucunda ders saati artırılabilir ya da dersin içeriği azaltılabilir.
2. Katılımcıların, SBS'yi dikkate almak ders öğretmenini kısmen sınırlandırdığını ve SBS nedeniyle derste üst düzey becerileri kısmen öğretmediklerini belirtmişlerdir. Bir üst eğitim kurumuna geçiş için uygulanan merkezi sınavlar kaldırılabilir veya alternatif bir değerlendirme sistemi uygulanabilir.

3. Benzer araştırma, sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunları daha kapsamlı tespit edilmesi için MEB tarafından yapılabilir.
4. Bu araştırma, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların tespiti ile ilgili araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akar, C. (2001). Sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akdeniz, N. (2008). Altıncı sınıf sosyal bilgiler yeni ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alataş, F. (2008). İlköğretim Programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arslantaş, S. (2006). Altıncı ve yedinci sınıflarda sosyal bilgiler dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: Malatya İli Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Aşkar, P. vd. (2005). Yeni Öğretim Programlarına İnceleme ve Değerlendirme Raporu. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.

Atbaşı, C. (2007). İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler: Aksaray örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çevik, E. (2009). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile seviye belirleme sınavı sorularının programa uygunluğunun incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde

Ergin, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Güner, C. (1995). Öğretmenlerin, öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etkileri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Işık, Y. (2001). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının sınıf ortamında öğretilmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili uzman, müfettiş ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Tek Işık Ofset Tesisleri, Ankara.

Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Basımevi, Ankara.

Kaymakçı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 5 (29), 1530-1545

Kavcar, C. (1987). Yüksek öğretmen okulunun öğretmen yetiştirmedeki yeri. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü, Bugünü Geleceği Sempozyumu, Ankara.

MEB. (2006). Temel eğitim destek programı öğretim programlarının değerlendirme raporu: Sosyal Bilgiler Dersi. EARGED. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Polat, F. (2006). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar: Afyonkarahisar örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sığan, C. (1997). İlkokulda sosyal bilgiler dersinin etkinliği azaltan faktörlerin azaltılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tahiroğlu, M. (2006). İlköğretim okulları ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Toklu, S. (1997). Öğretmen algısına göre ilkokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan sorunlar üzerine araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yazıcı, A. İ. (2001). İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademe sosyal bilgiler öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

YOKSULLARIN AZALAN VATANDAŞLIĞI VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ¹

Cihan KARA² - Yavuz TOPKAYA³ - İbrahim Ferat KAYA⁴

ÖZET

Bu çalışmada yoksulluk olgusunun sosyal haklardan yararlanamayan vatandaşların, özgür, demokratik, onurlu vatandaşlar olarak demokratik kurumlara ve süreçlere katılım haklarını da içeren bir dizi siyasal hakların kullanımını nasıl olumsuz etkilediği tartışılmaktadır. Bundan maksat sosyal ve siyasal hakların; hukuk devleti ve sosyal devlet kavramlarının; demokratik siyasal sistem ve demokratik vatandaşlığın kuramsal ve pratik bütünlüğünün ortaya konması ve söz konusu bütünlüğün vazgeçilmez bir temelini oluşturan etkin demokratik vatandaşlık eğitimine ve eğitimcilerine yeni bir perspektif zenginliği sunma çabasıdır. Zira dünyayı algılamamız sahip olduğumuz kavramlar repertuarına bağlıdır (Balci, 2007, s. 32). Araştırmacılarca konuyla ilgili alan yazı taraması yapılmış, kuramsal spekülasyon yoluyla tartışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada literatürdeki eleştirel teori yaklaşımına uygun olarak araştırmacılar sosyal ve sistemsel ilişkileri kavramanın yanında bazı durumlarda sosyal hayatın temel dinamiklerini dönüştürme gibi bir amaç da taşımaktadırlar (Morrow, Brown, 1994; Fay, 1987; Creswell, 2007, s. 27)

Yoksulluk başta maddi olmak üzere insanın yaşadığı zamana göre belirlenen asgari ihtiyaçlarının karşılanamaması demektir. Yoksulluk modern çağla birlikte kullanılan sosyal bir tanımlamadır. Yoksulluğun en doğrudan sonucu açlıktır. Fakat yoksulluk bu sonuçtan ibaret değildir. Yoksulluğu Mahatma Gandhi "*şiddetin en kötü formudur*" diye tanımlamıştır. Gandhi'nin bahsettiği şiddet yalnızca fiziksel veya hormonal değildir. *Yoksul madurlar, yalnızca açlık, hastalık değil aynı zamanda onurlarına, özsaygılarına ve özgüvenlerine yönelen bir tehditle, sembolik şiddetle karşı karşıyadırlar*" Neticede yoksulluk; fiziksel, ruhsal ve toplumsal bir engellilik halidir ve çok kalorili bisküvi meselesine indirgenip geçştirilemez.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra yaygınlık kazanan sosyal refah devleti, bireyin barınma, sağlık, eğitim vb. gereksinimlerinin karşılanması sorumluluğunu üstlendiğinden yoksulluk yoksunluğa dönüşmemekteydi. Mesela Marshall'ın sosyal yurttaşlık adını verdiği modelde, yurttaşlar için toplumdaki konumları ne olursa olsun, asgari yaşam koşullarının sağlanması demokrasinin gereği idi. Bugün "Hukuk Devleti" kavramıyla gölgelenmeye çalışılan veya önemsizleştirilen Sosyal Devlet aslında esas olarak hukuk devletinin de varlığının garantisidir. Çünkü son iki yüz yıldır Batı, kendi ürettiği kavramları da birer hegemonya aracı olarak kullanmayı iyi öğrenmiştir. Hukuk devleti teorik ve normatif olarak ne kadar "özgürlük" ve "eşitlik" doğrultusunda düşünülmüş olursa olsun son iki yüz elli yılın yaşananlarının açıkça gösterdiği gibi kapitalizmin eşitsizlikçi yapısının şatafatlı bir örtüsü olmaktan öteye geçememiştir. Hukuksal eşitlik ekonomik ve sosyal eşitlikle tamamlanmadığı yani bir sosyal hukuk devleti amaç edinilmediği müddetçe kurulu kapitalist düzene örtü olmaya devam edecektir. Kısacası farklı sınıf, tabaka ve gruplar arasındaki karşıtlıkları sosyal entegrasyon yoluyla gidermeye çalışan sosyal devlet tarafından sağlanan bir asgari sosyal güvenlik ortamının bulunmadığı yerde hukuk devletinin de kendi başına bir değeri olmayacaktır. Bununla birlikte Kymlicka ve Norman'ın söylediği gibi "modern demokrasinin sağlıklı ve istikrarlı olması, sadece onun 'temel yapısının' adil olmasına değil, yurttaşlarının niteliklerine ve tavırlarına da bağlıdır". Kuşku götürmez bir gerçektir ki yurttaşların nitelikleri de genelde aldıkları tüm eğitime, özelde ise vatandaşlık ve demokrasi eğitimine bağlıdır. Türkiye'de vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi demokratik bir toplumun oluşabilmesi için öğrencileri gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donatmayı hedeflemektedir. Zira 2010'da revize edilen programa göre öğrenciler hak ve sorumluluklarını öğrenirken demokrasiyi de öğrendikleri varsayılmaktadır.

¹Bu çalışma V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, cihankara@artvin.edu.tr

³Kilis Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, dryavuztopkaya@kilis.edu.tr

⁴Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Öğrencisi, ibrahimferatkaya@gmail.com

Türkiye 1961 yılından beri anayasal bir sosyal devlet olmasına rağmen, kronikleşen ve yaygınlaşan yoksulluk sorununa karşı kalıcı bir çözüm oluşturamamıştır. Üstelik Türkiye’de yoksullukla mücadelenin durumu oldukça karmaşık bir idari yapı ve anlayışa sahiptir. Çalışan ve prim ödeyerek sosyal haklardan yararlanan “gerçek vatandaş” kesimiyle sosyal yardımlardan yararlanan “muhtaç” kesiminin birbirinden ayrılmış olduğunu görüyoruz. Gerçek vatandaşların haklarıyla ilgili işlemler, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca yürütülürken, dul-yetim-gazi engelli- muhtaç durumdaki yaşlı ve genel olarak fakir fukaraya verilen destek Aile Bakanlığı’na havale edilmiş durumdadır.

Buğra’nın da vurguladığı gibi Türkiye’nin sosyal haklarla siyasi hakların ne ölçüde birbirlerini tamamlayan haklar olduklarını, bu haklardan birinin yokluğunda ötekinin içinin nasıl boşalacağını göstermek açısından gayet iyi bir örnek olduğunu söyleyebiliriz.

Sosyal haklar ile siyasal haklar etkileşimi yalnızca Türkiye veya Türk seçmen davranışlarıyla ilgili değildir. Aynı zamanda bu etkileşimin demokratik siyasete olan tesirleri çok daha önemlidir. Mesela ABD sosyal haklar bakımından Avrupa ülkelerine göre oldukça az gelişmiş bir ülke. Gelir eşitsizliği ise Avrupa ülkelerinin tamamından fazla. Bu vaziyetin siyaset alanına da yansıdığı görülmektedir. Çünkü Avrupa ile mukayese kabul etmez derecede Amerikan siyasetine para karışmaktadır. Dolayısıyla belli diyet borçlarının güdümündeki bir siyasetin sosyal hakların genişlemesine müsaade etmeyeceği açıktır. Son zamanlarda ABD’de yılan hikâyesine dönen sağlık reformu buna iyi bir örnek teşkil edebilir. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında belirtildiği gibi bireyler hak ve özgürlüklerini kullandıkları ölçüde demokrasi eğitimi amacına ulaşmış olur. Hak tahakkuk etmediği sürece bir ideal olarak kalır.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, Sosyal Haklar, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi,

DESCENDING CITIZENSHIP OF THE POOR AND DEMOCRACY EDUCATION

Cihan KARA

Yavuz TOPKAYA

İbrahim Ferat KAYA

SUMMARY

In this study it was discussed that how poverty negatively influenced set of political rights which includes set participation of democratic institute and process . For this reason it was aimed to introduce perspective richness about theoretical- practical integration of social and political rights, concepts of the social state and law state, democratic political system democratic citizenship the way we perceive depends on concepts of repertoire that we have (Balci, 2007, s. 32) literature review was conducted, the topic was discussed through theoretical speculation by the researchers (Morrow, Brown, 1994; Fay, 1987; Creswell, 2007, s.27)

Poverty means that person can not meet his basic needs. The poverty is a description which has been used since the modern times. Famine is explicit result of the poverty. However the poverty solely is composed of the famine. Mohandas Gandhi defined the poverty as the worst form of violation. The violation, explained by Gandhi includes only physical or hormonal violation. Not only poor victims encounter famine, illness but also they face symbolic threat to their honour, self respect, self-confidence? As result the poverty is a physical, spiritual and social disability it can not be dodged by reducing high calary biscuit.

The poverty has not been turned into deprivation because of the fact that social welfare state took the responsibility of meeting sheltering, health, education so on. For poor people after The II. World War. For example in The social citizenship model developed by Marshall, the fact basic needs is met by the state for poor people whatever their social status, is necessity for democracy. Today, the social state which is now being shading an mode unimportant, is a guarantee of the law state. Because the west has learnt how to use the concepts as hegemony instrument for the last 200 years.

No matter the law state is organized in accordance with freedom and equality, experience for 250 years indicates that it has not been able to go beyond gaudy cover of the capitalism. As long as lawful equality is not described with social and economic equality, the law state will be continue to be cover

of the capitalist organisation. Briefly the law state doesn't have any use when there is no social state which remove contrasts among different social layers. In addition to that, healthy and stabil modern democracy depends on duties and manners of citizens not justice construct of the democracy depends on puoluties and manners of citizens not justice construct of the democracy as Kymlicka and Norman stated. It is not doubtful, duties of citizens depends on the education in general, citizenship education in specific. Citizenship and Democracy Education aim to equip students with necessary knowledge and skills to constitute a democrotic society. Because it is assumed that students learn democracy while they learn their rights and responsibilities.

Turkey has not formed a permanent solution against the poverty even though it has been low social state since 1961. Furthermore condition of struggling with the poverty has too complicated administrative construct and understanding. We observe that red citizens utilizing social rights by working and paying premium, and destitute parts those differentiated each other. While process of real citizens has been conducted by the Ministry of Working and Social Security, supports for poors has been repubted by the Ministry of Family .

As Bugra stated, we can emphasize that social rights and political rights are complimentary for each other, when absence of one of them the other will be eviscerated.

Interraction between social rights and political rights is not confined to voting behaviour among Turkish citizens. Impact of this interaction an democratic politics is more impartant. For example the USA is undeveloped country according to European Union Countries. Income inequality is bigger than total European Contries. It has ben abserused that this condition reflects on the politics. Because the money has intervened much to the american politics. It is clear that the politics under certain obligotions won't permit social rights to expand. Health reform in the USA can be good expample for this. As stated in the citizenhip and democracy curriculum, democracy education can reach its aims the extent individuals can use rights and freedoms. Rights remain as ideal as long as they come true.

Key Words: Poverty,Social Rights, Citizenship and Democracy Education

1.GİRİŞ

Yoksulluğun objektif ve üzerinde görüş birliğine varılan bir tanımı yoktur. Bu konuda tek bir tanım yapmak, tek bir kriter bulmak, tek bir yaklaşım geliştirmek olanaksızdır. Nitekim gerek Afrika'da kuraklık nedeniyle açlık yaşayan bir kadın, gerek Latin Amerika'da teneke evlerde oturan ve çoğunlukla enformel sektörde çalışan bir işçi, gerekse de Paris'te yaşayan ama yakacak parası olmadığı için ısınma sorunu yaşayan bir yaşlı yoksul kategorisine girmektedir. (Öztürk, Çetin, 2009 s. 2664). Yoksulluk denilince hep açlık akla gelmektedir. Açlık, organizmanın yeterli enerji alamadığında hissettikleri ve bu hissettiklerini yansıtmalarına verilen isimdir. Yoksulluk ise, başta maddi olmak üzere insanın yaşadığı zamana göre belirlenen asgari ihtiyaçlarının karşılanamaması demektir. Açlık, ilk insandan beri bilinen ve insan gelişimi için önemli motivasyon sağlayan bir organizma cevabıdır; yoksulluk ise modern çağla birlikte kullanılan sosyal bir tanımlamadır. Yoksulluğun en doğrudan sonucu açlıktır (Hatun, Etiler, Gönüllü, 2003, s. 7). Fakat yoksulluk bu sonuçtan ibaret değildir: Mahatma Gandhi yoksulluğu "*şiddetin en kötü formu*" diye tanımlamıştır. Bu söz hem yoksulluğun biyolojik etkilerine dikkat çektiği için ama esas önemlisi piyasa ekonomisinin bir sonucu olan yoksulluğa farklı bir anlam kazandırdığı için doğrudur. Gandhi'nin bahsettiği şiddet yalnızca fiziksel veya hormonal değildir. *Yoksul madurlar, yalnızca açlık, hastalık, soğuktan donma vb. tehlikelerle karşı karşıya değildiler; aynı zamanda onurlarına, özsaygılarına ve özgüvenlerine yönelik bir tehditle, sembolik şiddetle karşı karşıydırlar*" (Erdoğan, 2002, s. 8) Neticede yoksulluk; fiziksel, ruhsal ve toplumsal bir engellilik halidir (Çetin, Öztürk, 2009) ve çok kalorili bisküvi meselesine indirgenip geçiştirilemez. Modern bir kavram olan yoksulluğun anlaşılması onun modern düzen içindeki tarihiyle daha iyi kavranacaktır.

1815'te Viyana Antlaşması ile kurulan Avrupa siyasi düzeni Birinci Dünya Savaşı'yla sona ermiş ancak mevcut ekonomik düzenin yıkılışı gecikmiş ve 1929'da Amerika'da New York Borsası'nun

çöküşüyle dünya ve Avrupa büyük bir ekonomik buhrana girmişti. Milyonlarca insanın işsiz, evsiz kaldığı, ekonominin küçüldüğü bu dönemde Sovyetler Birliği'nin buhrandan etkilenmemesi ve Roosevelt'in Yeni Düzen programıyla sosyal tedbirler ve kamu istihdam politikalarıyla başarılı olması İkinci Dünya Savaşı'nın ardından sosyal refah devletinin yaygınlaşmasına neden olmuştu. Böylece sosyal refah devleti bireyin barınma, sağlık, eğitim vb. gereksinimlerinin karşılanması sorumluluğunu üstlendiğinden dolayı yoksulluk yoksunluğa dönüşmemekteydi. Marshall'ın sosyal yurttaşlık adını verdiği modelde, yurttaşlar için toplumdaki konumları ne olursa olsun, asgari yaşam koşullarının sağlanması demokrasinin gereği idi (Marshall, Bottomore, 2006). Sosyal hakların yurttaşlığın bir bileşeni olarak kabul edilmesi ise yoksulluğun sivil ve siyasal haklardan yararlanma olanağını azaltan etkisine karşın, sivil ve siyasal hakların etkin kullanımını güvence altına alan bir önlem olarak düşünülmekten kaynaklanmaktaydı (Heater, 2007, s. 171-172). Bugün "Hukuk Devleti" kavramıyla gölgelenmeye çalışılan veya önemsizleştirilen Sosyal Devlet aslında esas olarak savunulduğu ifade edilen hukuk devletinin de varlığının garantisidir. Çünkü son iki yüz yıldır Batı, kendi ürettiği kavramları da birer hegemonya aracı olarak kullanmayı iyi öğrenmiştir (Özlem, 2002, s. 180). Hukuk devleti teorik ve normatif olarak ne kadar "özgürlük" ve "eşitlik" idealleri doğrultusunda düşünülmüş olursa olsun Özlem'e göre son iki yüz elli yılın yaşananlarının açıkça gösterdiği gibi kapitalizmin eşitsizlikçi yapısının şatafatlı bir örtüsü olmaktan öteye geçememiştir. Hukuksal eşitlik, ekonomik ve sosyal eşitlikle tamamlanmadığı yani bir sosyal hukuk devleti amaç edinilmediği müddetçe kurulu kapitalist düzene örtü olmaya devam edecektir. Kısacası farklı sınıf, tabaka ve gruplar arasındaki karşıtlıkları sosyal entegrasyon yoluyla gidermeye çalışan sosyal devlet tarafından sağlanan bir asgari sosyal güvenlik ortamının bulunmadığı yerde hukuk devletinin kendi başına bir değeri olmayacaktır (Özlem, 2002, s. 159-167).

Tarihsel süreçte kapitalizmin ve demokrasinin gelişmesine paralel olarak önem kazanan yurttaşlık olgusu, aşağıda da görüleceği gibi yeni bir kavram olmayıp kökeni çok eskilere, Antik Yunan'a kadar gitmektedir. Latince civis ve Yunanca politis kelimelerinden türemiş olan yurttaşlık, en basit anlamda "bir siyasal topluluğun üyesi" şeklinde tanımlanabilir. Antik zamanlardan başlayarak vatandaş kavramıyla ekonomik kaynaklardan faydalanma arasında hep sıkı bir ilişki var olmuştur. Antik çağdan itibaren yurttaşlık, siyasal sisteme katılım pratiği olarak karşımıza çıkmaktadır (Barber, 1995, s. 25). Bu katılımın ardında, kaynaklardan ve zenginliklerden pay alma; böylelikle toplumun ayrıcalıklı ve seçkin bir üyesi haline gelme veya olma mücadelesi vardır. Dolayısıyla yurttaşlık, ilk andan itibaren, bazı kurucu dışlama pratikleri üzerinde yükselme zemini bulmuştur. Antik Yunan ve Roma'da sınıf ve cinsiyet ayrımı üzerine kurulmuş olan yurttaşlık (Heater, 1996, s. 57) Hristiyanlıkla kaybolma noktasına gelmiştir. Ortaçağ kent devletleri döneminde yurttaşlığın yeniden canlanışının temelinde, hem ekonomik hem de siyasal yapıdaki dönüşümler bulunmaktadır. Kent devletlerinin kurulması, artan ticaret sonucu, siyasetin ekonomik ve toplumsal dönüşümlere uyumlu hale getirilmesi mücadelesini ortaya çıkarmıştır (Oldfield, 1990, s. 50). Kent devleti içindeki yurttaşlık mücadelelerinin, bir anlamda, kentin ekonomik olarak güç kazanmaya başlayan üyelerinin, siyasete katılma, dolayısıyla kentin ayrıcalıklı üyesi olma mücadelesi olarak okunması gerekmektedir (Leca, 1992, s. 19). Antik Yunan'da kentin yani polis'in ekonomik, dini, askeri ve siyasal bir birim olarak ortaya çıkışı, yurttaş düşüncesinin de başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Yunanlılar, yurttaşlardan meydana gelen soyut, politik bir toplum fikrini geliştirmişlerdir. Bu yeni aşamada yurttaşlık, bir takım haklar içeren bir yasal statü olarak kavramsallaştırılmıştır. Bunun yanı sıra Yunan sitesinin barbar toplumlardan farklı olarak yasalarla yönetilen bir toplum ve hukuk devletinin de başlangıcı olduğu kabul edilmektedir (Ignatief, 1995, s. 25). Romalılarla birlikte yurttaşlar, sitenin mensubu olarak değil, hukukun özneleri olarak tanımlanmaya başlamıştır (Schnapper 1995, s. 50). Topluluk hem katılımdan doğmakta, hem de katılımı olanaklı kılmaktadır. Topluluğa katılım ise yurttaşlıkla olur. Katılım, sorumluluk doğuran bir eylemdir (Varol 1997, s. 134). Dolayısıyla, topluluk ve katılım "tek bir toplumsal varoluşun, yani yurttaşlığın görünüşleridir". Bu yeni aşamada yurttaşlık, bir takım haklar içeren bir yasal statü olarak kavramsallaştırılmıştır. Ayrıca yurttaşlık, Yunanlılardaki anlayıştan farklı olarak herkese açık bir hale gelmiş ve daha evrensel bir açılım kazanmıştır (Barber, 1995, s. 200).

Mutlak monarşiler dönemi ise, yurttaşlığın klasik anlamının öldüğü, bununla beraber devlet ve toplumun birbirinden ayrıldığı ve tebaanın devlet karşısında hiçbir etkisinin kalmadığı, dolayısıyla yurttaşlığın modern kullanımının nüvelerinin ortaya çıkmaya başladığı bir dönemdir (Leca, 1992 s.19). Bu dönemden itibaren yurttaşlık, aristokrasinin ayrıcalıklarına karşı bir tez olarak, yükselmekte olan

yeni sınıfın yani burjuvazinin söylemlerinde yer almıştır. Burjuvazinin gündeminde olan yurttaşlık, tam da burjuva sınıfının çıkarları üzerine şekillenen, bir başka deyişle bir dizi kurucu dışlamayı, burjuva sınıfının lehine gerçekleştiren bir pratik olmuştur (Özkazanç, 1998, s. 80-82).

Siyasal ve toplumsal hayatın kalitesi ve vatandaşların erdemi arasında pozitif ilişki olduğu tezi klasik siyaset teorisinin temel tezlerindedir (Berkowitz'den aktaran Kılınc 2010). Klasik yurttaşlık teorisi siyasal hayatın kalitesinin ve sağlığının kurumsal düzenlemeler yanında erdemli yurttaşların varlığına bağlı olduğunu düşünür (Zagorin, 2003 s. 703). Ancak Aristo da tam tersine erdemli vatandaşın ancak erdemli rejim altında var olacağına inanır. Erken modern dönemin ilk siyaset felsefecilerinden Hobbes da bireyi amoral, çıkarıcı ve bencil bir varlık olarak tanımlamış ve tüm davranışlarının kişisel çıkar güdüsüyle belirlendiğini ileri sürmüştür. Bu insan doğası görüşü erdem ve siyaset arasında kurulan ilişkiyi reddetmiş ve siyasal istikrar ve düzen problemini bütünüyle kurumsal bir problem olarak görmüştür. Doğa durumundan savaş durumuna ve savaş durumundan devletin kurulması ile toplumsal istikrarın ve düzenin olduğu duruma geçiş Hobbes için bütünüyle bireylerin içerisinde hareket ettikleri yapısal ortam problemidir. Bu nedenle Hobbes "siyasal toplumun özgür vatandaşlığının kurumsal, moral ve maddi şartları" üzerine yoğunlaşır. Antik erdem algısı erken modern dönemde Machiavelli ve daha sonra Rousseau tarafından takip edilmiştir; her iki düşünür de siyaset teorilerinde ticaret, lüks ve refahın bireyleri vatandaşlık erdemlerinden uzaklaştıracağını düşünür ve özel alanı kamusal alanın rakibi görerek kamusal alanı esas alan toplum modelleri önerir (Zagorin, 2003, s. 704; Rosenblatt, 1997, s. 85). Zagorin ve Gaus'a göre yurttaşlık teorisinin temel öğeleri, siyasal ve kamusal hayata aktif ve doğrudan katılım, kişisel çıkarın kamu yararına feda edilmesi, ticari faaliyetlere, lüks ve konforlu yaşama karşı düşmanlıktır. Çünkü onlara göre bu faaliyetler kişiyi kamusal alandan uzaklaştıracak, kişisel hayatına yoğunlaştıracak ve vatandaşlık erdemlerinin tahrip olmasına götürecektir (Zagorin, 2003 s, 704; Gauss, 2003, s. 64). Antik site devletlerinde doğrudan demokrasinin, bu devletlerin küçüklüğü nedeniyle, pratikte uygulanabilir olması vatandaşlık erdemlerinin bütünüyle kamusal ve siyasal alana doğrudan katılım ve bu katılımın gerektirdiği fedakârlık üzerine yoğunlaşması, Aristoteles'in meşhur "insan siyasal hayvandır" tanımına imkân sağlamıştır. Hem insan tanımı hem de erdemli vatandaş algısı siyasal ve kamusal hayata katılım ve bu katılımın gerektirdiği erdemler aracılığıyla şekillenmiştir. Bu anlayışa göre **tam anlamıyla insan olmak vatandaş olmak demektir**, tam anlamıyla vatandaş olmak demek ise kişinin kendisini kamusal yarara adanması ve siyasal faaliyetlerin kişinin hayatında merkezi öneme sahip olması demektir. Siyasal katılımın ve kamusal yarara öncelik tanınmanın bireyi moral açıdan eğiteceği ve vatandaşlık erdemlerinin gelişmesine yol açacağı varsayılmıştır. Siyasal alana katılım bu nedenle hem bizatihi amaç hem de moral ve *sivik* (civic) açıdan eğitici bir araçtır (Tannenbaum ve Schultz, 2007, s. 74). İşte sosyal bilgiler öğretim programı gerek değerler eğitimi gerekse de vatandaşlık ve demokrasi eğitimini iç içe ele alarak istendik "iyi vatandaşların" tesisine çalışmaktadır. Bu yönüyle vatandaşlık kavramının tarihsel öyküsüne koşut olarak hareket edilmektedir. Kant, siyasal istikrar probleminin uygun kurumsal düzenlemeler aracılığıyla "iblis ruhlu bir toplum" için bile çözülebileceğini ileri sürmüştür. Yine ABD'nin kurucu babalarından Madison'un farklı grup ve çıkarları birbirleri ile dengeleme formülü toplumsal istikrarın en temel düzeyde kurumsal bir problem olduğu varsayımının diğer bir örneğidir (Galston, 2007, s. 848). Erdem ve siyaset ilişkisini günümüzde tekrar popüler hale getiren cemaatçilik teorisi de kurumsal düzenlemelerin merkezi rolü varsayımına dayanan J. Rawls'ın adalet teorisini hedef alır (Bendor ve Swistak, 2004, s. 43).

Yurttaşlık olgusu, 1700'lerden itibaren, modern siyasetin katılım, temsil, özyönetim, özdenetim kavramları ile harmanlanarak, modern öncesi çağlardaki anlam ve içeriğinden daha farklı yeni bir içerik kazanmıştır. Bu da göstermektedir ki modern yurttaşlık kavramı, modern siyaseti oluşturan temel kavramlarla iç içe gelişmiş, hatta bu kavramlarla birlikte anlam kazanmıştır (Touraine, 2000, s. 31). Modern zamanlara doğru gelindiğinde, yurttaşlık anlayışlarında ve pratiklerinde yeni boyutlar ortaya çıkmıştır. Örneğin yurttaşlığın içerdiği haklar çeşitlenmiştir: başlangıçta kişisel ve sivil haklarla sınırlı olan yurttaşlık hakları, önce siyasal haklara ve ardından sosyal haklara doğru genişlemiştir (Üstel, 1999, s. 62). Ayrıca Avrupa Birliği gibi yeni ekonomik ve siyasal organizasyonlar çerçevesinde ulus-üstü yurttaşlıktan söz edilmeye başlanmıştır. Günümüze kadar geçen sürede "yurttaş" kavramıyla kastedilen iki farklı anlayış etkili olmuştur. Bunlardan birincisi, yurttaşlığı bir görev, bir sorumluluk ve gururla kabul edilmiş bir yük olarak tanımlar. İkincisi ise, yurttaşlığı bir statü, bir yetki, bir hak veya pasif şekilde kullanılan haklar manzumesi olarak görür. Birinci anlayışta yurttaşlık

hayatın çekirdeğini, ikincisinde ise hayatın dışsal çerçevesini oluşturmaktadır (Şahbudak, Sezer 2011, s. 108-109). Yurttaşlık eğitiminin batıda gelişip daha sonra Osmanlıdan başlayarak, Cumhuriyet dönemi ders programlarına kadar dâhil edilmesi aşağıda ayrıntılarıyla özetleneceği gibi kıvrımlı bir süreçten geçmiştir.

2.YÖNTEM

Bu çalışma yoksul vatandaşların sosyal ve siyasi olmakla birlikte bir çok alanda haklarının nasıl azaldığını ve bu haklar olmadan bu alanlarda özgürce ve bilinçli bir şekilde karar alma/verme işlemlerinin nasıl olumsuz etkilendiğini literatür tarama ve kuramsal spekülasyon yoluyla tartışmaya açmaktadır. Bundan maksat yoksulluğu sadece ekonomi alanına indirgenemeyip, yoksulluğun sosyoloji, psikoloji, vatandaşlık, sosyal bilgiler, hukuk, vb. birçok sosyal bilim alanıyla bağlantılı disiplinler arası bir konu olduğuna dikkat çekip, farkındalık oluşturmaktır. Literatürdeki Eleştirel Teori yaklaşımına göre Eleştirel Araştırmacı sosyal ve sistemsel ilişkileri kavramanın yanında bazı durumlarda sosyal hayatın temel dinamiklerini dönüştürme gibi bir amaç da taşır (Morrow, Brown, 1994; Fay, 1987; Creswell, 2007).

Wallerstein'in vurguladığı gibi sosyal bilimler hem mevcut toplumsal gerçekliği yansıtır ama aynı anda bu gerçekliği etkileyen hem güçlüünün hem de ezilenin aracı olan bir toplumsal gerçeklik yorumu inşa eder. Sosyal bilimler bir toplumsal mücadele alanıdır; ama biricik ve muhtemelen en önemli mücadele alanı da değildir. Bugünkü sosyal bilimler nasıl önceki toplumsal mücadelelere belirlenmişse; yarınki sosyal bilimleri de bugünkü mücadeleler tayin edecektir (Wallerstein, 2013, s. 44).

3.VATANDAŞLIK Ve EĞİTİMİNİN TARİHİ

Batı'da vatandaş eğitimini hedefleyen bir öğretim programının benimsenmesi ve bu bağlamda "Yurttaşlık Bilgisi"nin ortaya bağımsız olarak okul programında yer alması temelde üç boyutlu bir sürecin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Modern merkezi devletlerin gelişmesi ve ilkokulun dönüştürücü rolünün yöneticilerce fark edilmesi 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hız kazanan dünyevileşme ve laikleşme sürecinin sonucudur. Tanrısal kaynaklı egemenlik anlayışı yerine "Milli Egemenlik" devletin laikleşmesini, laik seçkinlerin ise yeni bir insan, yeni bir yurttaş modeline ihtiyaç duymasıyla ilgilidir.18. yüzyıldan itibaren Batı'da çocukluğa bakıştaki değişim, çocukluğu "kusurlu yetişkinler" olarak kabul eden Ortaçağ anlayışının değişmesi, John Locke'un Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler kitabının çocuklara şefkatle yaklaşmayı önermesi, 18.yüzyılın bazı düşünürleri Voltaire, Diderot ve Helvetius 'un katkılarını bu yeni insan modeliyle ilgili olarak saymak gerekir. Ortaçağ skolastik düşüncesinde çocukluk kötülüğe ve günaha eğilim duyulan bir dönem olarak algılanıyordu. Aydınlanma devriminde bu düşünce yıkıldı, bunda Deizm'in ve Hıristiyanlığın doğuştan günahkârlık öğretisine doğuştan masumiyet iddiasıyla karşı çıkan Jean Jacques Rousseau'nun katkıları oldu. 1761'de yazarını tutuklatan dinle ilgili kısmına Paris Parlamentosu'na yakılma kararı verdikten *Emile: Yahut Terbiyeye Dair* adlı Rousseau'nun kitabında geleceğin yurttaşı tanımlanmıştır. Rousseau'nun yanında diğer Aydınlanmacı düşünürler de okulun eğitim sahasında üstlenmesi gereken görevleri vurgularlar. Örneğin ünlü Fransız Ansiklopedisti Denis Diderot 1775'de Rus Hükümeti için hazırladığı Eğitim Raporu'nda okulun görevi "Hükümdara sadık tebaalar; asillere faydalı vatandaşlar; toplum için bilgili, namuslu, sevimli unsurlar, ailelere iyi koca ve babalar; devlete büyük zekâlar; dine vicdanlı, barışsever hizmetkârlar sağlamaktır." Louis-René de Caradeux de la Chalotais (1706-1785) ise, 1763'te millî ve laik bir eğitim sistemi için parlamentoya "Millî Eğitim Denemesi ya da Gençlik İçin Bir Öğretim Planı" başlıklı raporda, devletin yurttaşlarının eğitimini üstlenmesi gerektiği, bu bağlamda eğitimin amacının "devlet yurttaşlığı eğitimi" olmasını savunur. Ulusal ve laik eğitim için mücadele veren **Caradux, Herder ile birlikte "Millî Eğitim" kavramını ilk kullanan düşünürlerdendir.** Matematikçi, İktisatçı, Felsefeci, Ansiklopedist ve siyasetçi kimliklerinin yanı sıra cumhuriyetçi okulun belli başlı kuramcılarında Marki de Condorcet (1743-1794) devletin bir "Eğitim Devleti" olmasını savunur. Dünya tarihinde ilk defa eğitim bütün vatandaşlara açık olması gerektiğini savunan düşünürün Sosyal bilgiler isimli bir dersin konulması gerektiğini savunan kişinin aynı olması tesadüf olmaması gerekir. Condorcet 1792'de Millet Meclisi'ne sunduğu ünlü raporunda, önemli olanın "hiçbir yeteneğin gözden kaçmayacağı" ve o zamanlara dek yalnızca zengin çocuklarına açık

olan kamu eğitiminin genelşmesinin önemini vurgular. Aynı yıl yayımladığı 5 ciltlik “Kamu Eğitimi Üzerine Anılar” adlı yapıtında dinsel iktidardan bağımsız bir milli eğitim anlayışını savunur.

Erasmus’tan İtalyan saray kitaplarına dek 16. yüzyıldan 18. yüzyıla ilerlerken ortaya çıkan “Medeni İnsan” profilinin toplumsal ve ruhsal özelliği “Ölçülülüktür”. Bu noktada makbul davranış kuralları orta sınıfların yükselişle ilişkilidir. Medenilikle yurttaşlığı ilişkilendiren husus nezaket, kentlilik ve sitede yaşama sanatıyla ilgilidir. Toplu yaşamın vazgeçilmez olduğu günümüzde makbul sosyal davranış kuralları ve ilkeleri her yurttaş için yalnızca milli değil aynı zamanda evrensel hedefler olarak da görülmektedir. Bu nedenle olsa gerek modernizmin temellerinin atıldığı 16. yüzyıldan itibaren ilkokulun hedefleri arasına okuma- yazma-sayma, ahlak ve din öğretiminin yanı sıra toplumsal yaşamda makbul kabul edilen doğru davranış kurallarına alıştırma da eklenir. Esas olarak Sosyal Bilgiler dersinin modernizmle birlikte ortaya çıkması bu hedeflerle yakından ilişkilidir. Özellikle 17. ve 18. yüzyıl boyunca birçok düşünür (Cordier, Bourriquant, Jean Baptiste la Salle) tarafından çocukların eğitimi, medenilik, görgü kuralları ile ilgili birçok kitap yayınlanır. Bunlardan etkilenen Fransız eğitimcileri 1850’lerden itibaren okul programlarına çok yönlü bir “Medenilik Eğitimi” dâhil ederler. Zaten 19. yüzyılda okullaşmanın hız kazandığı ve eğitimin giderek kitleselleştiği ve demokratikleştiği bir dönemdir. Bu dönem de Batının yönetici seçkinleri ve eğitimcileri okulda yurttaş eğitiminin önemini vurgularlar. Özellikle feodal devletler ortak bir aidiyet bilincine şiddetle ihtiyaç duyduğu için vatandaşlık eğitimi okul programına yerleştirirler. Mesela Belçika da 11 Eylül 1860’da ve 10 Ekim 1878 tarihli yönetmeliklerde vatandaşlık eğitimi ilk ve ortaöğretim kademelerinde kız ve erkek çocuklar için zorunlu ders haline getirilir. İsviçre’de ise vatandaşlık eğitimi 1873’den başlayarak tüm kentlerde zorunlu ders kapsamında öğretim programına girer. Almanya 15 Ekim 1875 tarihli “Eğitim Planı” ile “vatanseverlik duygusu ve hanedana bağlılık”ın yanı sıra Alman tarihine damga vurmuş prens ve devlet adamlarına “Hayranlığı” teşvik edecek bir yurttaş öğretimini eğitim programına katmıştır. Benzer uygulamaları dönemin Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nda da görmek mümkündür. Kıta Avrupası’nın yanında ABD’de ilkokullar, öğretmen okulları ve liselerde özellikle erkek çocuklara yönelik yurttaş eğitimi “Yönetim Bilimi” adı altında programlarda yer alır. Yurttaşlık eğitimi en kararlı biçimde Fransa’da uygulanmıştır. Cumhuriyetçi ahlâka belli başlı mitlere ve sembollere dayalı bir yurttaşlık bilinci geliştirmeye çalışmışlardır. 27 Ocak 1794 tarihli kararnameyle Fransa’da öğretmenlere İnsan ve Vatandaş Hakları Beyannamesini okutmaları ve cumhuriyetin “yasaları konusunda öğrencilere bilgi vermeleri gerektiğini” hatırlamaktadır. Temmuz 1833’de ise Guizot Yasası ile devlet ilköğretim düzenlemesine doğrudan müdahale edecektir. Guizot öğretmenlerden ailelerin her birine dürüst bir insan; ülkeye ise “iyi bir vatanş” kazandırmalarını isteyeceklerdir (Üstel, 2014, s. 16-18). Fransa’da uzun süre vatanştan kast edilen erkek vatanşlar bilgisi ders kitapları yayınlanır. 1882 tarihli eğitim yasasıyla ilkokul öğretmenleri öğrencilerden öncelikle “Cumhuriyet, Fransa, Vatan ve Devlet Aşkı”nı geliştirmekte sorumlu kılınmıştır. Bu süreçte ahlâk ve yurttaşlık eğitimiyle ilgili ilginç bir durum vardır: çocuklar bir yandan kilisenin değerler sisteminden özgürleşmeye çalıştırılırken, öte yandan tanrıya, ebeveynlere ve otoritelere saygıya dayalı yeni bir ahlâk geliştirmeye çalışılır. Bu ahlak ve yurttaşlık dersleri tarih ve coğrafya derslerinin yardımıyla geleceğin yurttaşlar topluluğu inşa edilmeye çalışılır. Cumhuriyetçiler Condor Cet’in devletin siyasal bir din yaratmadan ve özgürlüğü ihlâl etmeden yurttaşları yetiştirme görevi olduğunu ifade ettiği gibi siyaseten sınırlanmış bir dinin sosyal düzen için gerekliliğini çok iyi anlamışlardı. Fransız devriminin mimarı Burjuvazi eski monarşik ve skolâstik düzeni yıkmış ancak din kurumunun sosyal düzen açısından zorunluluğunu fark edince bir “sosyal din” arayışına girmişlerdir. Voltaire (1694-1778) ve Benjamin Franklin (1706-1790) gibi Aydınlanma Deistleri geleneksel dinin dogmatik hurafelerini sarsarken bir yandan da sosyal düzen açısından dinin yaptırım gücünden faydalanmayı hedeflemiştir. Hatta Voltaire “eğer tanrı var olmasaydı onu icat etmek gerekirdi” sözüyle ünlü olmuştu (Gencer, 2008, s. 482).

Yukarıda özet olarak anlatılan medeniyet ve vatandaşlık ilişkisi temelindeki vatandaşlık eğitimi ilk kez somut olarak Osmanlı’da II. Meşrutiyetin ilanıyla birlikte Malumat-ı Medeniye dersinin öğretim programına konmasıyla vatandaşlık eğitimi ortaya çıkar, yalnız burada bahsedilen Türk değil Osmanlı vatandaşlığı ve Osmanlı vatanseverliğidir. Üstel bu dönemi “tebaadan vatandaşlığa geçiş süreci” olarak niteler (Üstel, 2014, s. 25).

Osmanlı’da modern eğitim sisteminin temelleri Tanzimat döneminde atılmış, ancak yeni eğitim kanunları İstanbul ile sınırlı kalarak İmparatorluğa yayılmamıştır. Tüm imparatorluğu kapsayan

kitlesel eğitime Sultan Abdulhamid düzeninde geçildi. Sultan doğal olarak yeni bir vatandaş tipi yetiştirmek için ilk ve özellikle ortaöğretim atılımına ağırlık verdi. Ortaöğretim karşısında ilköğretimin nisbi geriliği, döneme yönelik temel eleştirilerden birini oluşturur. (Gencer, 2008, s.76)

19. Yüzyıldan itibaren Osmanlıda “tebaa”dan vatandaşlığa geçiş gereksinimi parçalanmakta olan klasik imparatorluğun ayrılıkçı modern milliyetçilik hareketlerinin önünü kesmek için “zat-ı şahanelerinin” bir lütfu keremi edasıyla Tanzimat ve Islahat Fermanlarıyla başlamıştı. Kuşkusuz yetersiz veya ikna edici olamayacaktı. Fransız yasalarından etkilenecek çıkarılan 1869 tarihli 9 maddelik *Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi* bile “tabiiyet” ifadesinden de anlaşılacağı üzere henüz bir ulusa ya da halka aidiyetle hiç ilgili değildir. 1876 tarihli Kanun-i Esasinin 8. Maddesinde “Devlet-i Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın cümlesine herhangi din ya da mezhep den olursa olsun bila istisna Osmanlı tabir olunur” ifadesi merkezi bürokrasinin uluslaşma ve ulusçuluk akımlarına çok geç kalmış bir alternatif pratik çözüm olarak ileri sürdüğü “Osmanlıcılık” fikrini gösterir. Tabii aynı kanununun 18. maddesi kamu hizmetinde istihdam olunacakların Türkçe bilmesini zorunlu kılar. Bu da “Osmanlı” ulusunun ortak dilini veya Osmanlı tebaası olan Türk kavminin ana unsur olduğunu gösterir. En azından hâkim ana unsurun pratik gerekçelerle gizlenmesine işaret eder ki 1909 tarihli Cemiyetler Kanunu derneklerin “...anasırı Osmaniye’yi siyaseten tefrik maksadına müstenid” olamayacağını hükme bağlar. Bütün eksik ve gediğine rağmen II. Meşrutiyetin öngördüğü siyasal modernleşme yeni siyasal alanın aktörü olacak modern “vatandaş” gerektirir. T. Z. Tunaya’nın ifadesiyle **“Meşrutiyet camiasını kaplayan olayların en önemlisi, siyaset yapan fertlerin artışıdır. Tebaai Şahane’nin vatandaşlık merhalesine yükselişidir.”** Neticede demek ki vatandaşlık da siyaset yapmayı, siyasal süreçlere katılmayı, söyleyecek sözü olmayı, gösterecek iradeye haiz olmayı icap ettirmektedir. 1908-1919 döneminde yapılan 4 genel seçim (1912’deki sopalı ve dayaklı niteliğine rağmen) ve 1911’deki ara seçim henüz çok yeni “vatandaş”ların “ulusal egemenlik”ini göstermeye veya İttihatçıların geleneksel ve dini otoriteyi tasfiye etmeye yönelik girişimlerinin örtülmesine yaradığı söylenebilir. Bu dönemde aynı zamanda dini bayramların karşısına bir dizi yeni “millî” bayram icat edilmesi laik dönüşümün ayak sesleridir. “İyd-i Milli-yi Osmani” (Osmanlı Ulusal Bayramı), “Meclis-i Milli’nin Yevm-i Küşadı” Bayramı, ilk kez 1916’da kutlanan Çocuklar Bayramı ve 1916’daki İdman Bayramı bunlara örnektir (Üstel, 2014, s. 29).

Gerek Islahat Fermanı’nda gerekse Kanun-ı Esasinin 17. maddesinde yer alan eşitlik anlayışının doğal bir uzantısı olan zımmilerin de müslümanlar gibi askerlik yapması (veya bedel-i askeri ödemesi) koşulu, bütün çabalara karşın hayata geçirilememiştir. 1909’daki anayasa değişikliğinden sonra bedelli askerlik kaldırılıp “vatandaşlar ordusu”, “vatandaş askerler” hedeflense de tebaadan vatandaşlığa geçilmek arzusu milliyetçiliğin zirve yaptığı bir konjonktürde gecikmiş bir adım olarak ortaya çıkar. II Meşrutiyet dönemi siyasal seçkinleri bir yandan devleti “kurtarmak” , diğer yandan “toplumu dönüştürmek” gibi kimi zaman birbiriyle çatışan hedefleri eşzamanlı gerçekleştirmek istediler. Bu dönemin ayırt edici en önemli özelliği tebaadan vatandaşlığa geçiş sürecidir. Z. Toprak’ın ifade ettiği gibi “çağdaş topluma yönelik bir dizi yenilikler” in gündeme geldiği, “kişi hak ve özgürlüklerinin yeni dönemin temel sorunsallarını oluşturduğu” ve “yeni bir insan dokusuna yönelindiği” II. Meşrutiyet döneminde, artık “Osmanlı vatandaştır. Reaya ve teb’a niteliğini yitirmiş, vatandaş olmuştur”. Üstel (2014)’e göre II. Meşrutiyet, modern merkezi devletin yeni siyasal öznesi olan “vatandaş”ın inşasında “okul”a özellikle de ilkokula tanıdığı rolle, III. Cumhuriyet Fransa’sını andırır. II. Meşrutiyet’in getirdiği değerler sistemi doğrultusunda biçimlendirilecek yeni kuşakların üretimi sorunsalı, çocuğa yönelik ilgiyi artırır. Tanzimat dönemine kadar küçük yetişkin kabul edilen çocuğa yönelik ilgi özellikle iptidai mekteplerin (ilkokul) düzenlenmesi çabalarında kendisini gösterir. Çocuk terbiyesinin bağımsız ve uzmanlık gerektiren bir alan olduğunun bilincine Tanzimat döneminde varılmıştır.

Osmanlı modernitenin ürünü olan vatandaşlık ve vatandaşlık hakları kavramlarını tam da toprak bütünlüğünü ve siyasi hâkimiyetini kaybetme tehlikesini çok şiddetli yaşadığı bir dönemde tanımak ve kabul etmek zorunda kaldı; çünkü bu hakları ve kavramları devletin asıl unsurlarından önce azınlıkların kendi ayrılıkçı hedeflerini gerçekleştirmek yolunda bir ara basamak veya kolaylaştırıcı olarak suiistimal edecekleri kesindi ve öyle oldu. Sosyal Bilgiler dersinin İmparatorluk programındaki karşılığı olan Malumat-ı Medeniye, Coğrafya ve Tarih dersleriyle öğretmenler “Bilhassa Osmanlı Coğrafyası” “Bilhassa Osmanlı Tarihi/vatanseverliği” oluşturmakla görevlendirilir.

Osmanlı, Batı ülkeleri ve ABD'den 50 yıl sonra Malumat-ı Medeniye derslerinin ve okulun vatandaş üretimindeki gerekliliği kanaatine varır. Sosyal Bilgiler dersinin vatanseverlik ve vatandaşlık kavramlarıyla olan ilişkisinin tarihsel arka planını İmparatorluğun açık ihtiyaç duyduğu bu sosyal entegrasyon çabaları oluşturur. Kısacası öğretim programına dâhil edilen Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye dersleri, ortak bir Osmanlılık kimliği etrafında bir entegrasyonu sağlamaya yönelik son bir kurtarma operasyonu niteliğini taşır. Kurtuluş Savaşı esnasında Türk Kimliğine herhangi bir vurgu yapılmadan, bütün etnik unsurlara eşit mesafede yaklaşarak ortak bir katılım sağlanmıştır. Bu süreçte, din olgusuna ağırlık verilmiş ve ortak payda olan "Müslümanlık" altında toplanılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ise, daha farklı bir durum göze çarpmaktadır. Bu süreçte Türk ulusu inşa edilmeye çalışılmış ve Türkleştirme politikaları güdülmüştür. Dolayısıyla yurttaş, Türk devrimi ve modernleşmesinin temel öznesi haline gelmiştir. Çok partili sisteme geçiş ve 27 Mayıs müdahalesinden sonra ilan edilen 1961 Anayasası ile toplum daha özgürlükçü haklara kavuşmuştur Bu anayasa ile bireysel haklar genişletilerek, devlet karşısında bireye öncelik tanınmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, devlete karşı ödev ve yükümlülüklerin belirleyici olduğu pasif yurttaşlık anlayışı göze çarparken, 1961 Anayasası ile hak ve özgürlüklerin ön planda olduğu aktif yurttaşlık anlayışı ön plana çıkmıştır ve daha liberal bir yurttaşlık anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Bu dönemde, yurttaşlık haklarından sosyal hakların ön plana çıktığı görülmektedir 1961 Anayasası ile ortaya çıkan aktif yurttaşlık anlayışı, aslında sosyal devlet anlayışının bir gereği ve zorunluluğudur. 1980'lere gelindiğinde ise yapılan askeri darbeyle, daha önceden verilmiş olan birçok hak geri alınmış ve engellenmiştir. Çünkü 1980'lerde refah devleti anlayışı ve sol politikalar yerini sağ ideolojilerdeki yükselişe paralel olarak, daha muhafazakâr ve liberal politikalara bırakmıştır (Çavdar'dan aktaran Şahbudak, Sezer 2011). 1980'li yıllar, Türkiye'nin sosyokültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda köklü değişimler geçirdiği yıllardır. Bu yıllarda, Türkiye'ye özgü gelişmeler sonucu, son derece hazcı, azami kişisel kazanç sağlamaya eğilimli, **dünyada ve ülkesinde olup bitenlere seyirci bir yurttaş tipi ortaya çıkmıştır** demek mümkündür. Söz konusu yurttaş tipinin ortaya çıkmasında resmi söylem oldukça etkili olmuştur. Bir yandan yurttaşlığın sadece haklar ve görevler kategorisine (seçim, vergi, askerlik, kamu hizmeti vb.) indirgenerek tanımının daraltılması, diğer yandan bürokratik söylemin yurttaşlığı, yurtseverliğe indirgeyen dar ideolojik bir çerçeveye hapsedmesi, pasif yurttaşlık anlayışını ön plana çıkartarak, aktif yurttaşlık anlayışının güçlenmesini engellemiştir. Bu durumda yurttaş, kendisini yalnızca devlete karşı sorumlu hissetmektedir. Bu dönemde Kemalist ideolojinin sorgulandığı ve eleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda 1980'lere kadar yaratılmaya çalışılan ve önemini koruyan Türk kimliği, başka kimlik unsurlarına vurgu yapan düşünceler tarafından tartışma konusu yapılmıştır. Bu yıllarda çifte yurttaşlık ve anayasal yurttaşlık tartışmalarının popülerlik kazandığı görülmektedir (Şahbudak, Sezer, 2011, s. 113-114). Bütün bir cumhuriyet dönemi boyunca hemen hiç değişmeyecek olan üç temel yurttaşlık görevleri: vergi vermek, askerlik yapmak ve kanunlara itaat etmektir. Kimi zaman "boyun eğmek" olarak da anılır. Söz konusu görevlerde cumhuriyetin istediği "gönüllü itaat" tir. Eğitimin yapacağı bu itaatın şeklini belirlemektir. Örneğin Mithat Sadullah'ın 1934-1935 tarihli Yeni Yurt Bilgisi'nde Türk yurttaşının görevleri dört boyutta ele alınır.

1. Kendine karşı vazifesidir ki: sağlam vücutlu ve iyi huylu olmaktır.
2. Ailesine karşı vazifesidir ki: bu da ailesine sadık ve yardımcı olmaktır.
3. Köyüne, milletine ve bütün insanlara karşı: çalışkan ve hayırlı olmaktır.
4. Vatan hizmetlerini istekle ve sevinçle yapmaktır.

"Vatan Hizmetleri"nden "askerlik yapmak" kitap yazarlarının ifadesiyle "kan borcu" hiç kuşku yok ki söz konusu üçlemenin en ayrıcalıklı görevini oluşturur. Bu anlayış doğrultusunda "Her Türk yurttaşı asker doğar, asker olarak ölür".

Tarık Emin Rona'nın 1940 tarihli Yurtbilgisi Dersleri'nde ise haklar. "Devletin Yurttaşlara Karşı Ödevleri" başlığı altında ve özünde bir "koruma" ilişkisi çerçevesinde yer alır. "Devlet, yurdu düşmandan korur", "Devlet canımızı, namusunuzu ve malımızı korur" , " Devlet hürriyetimizi korur" , "Devlet hakkımızı arar" ve "Devlet daha birçok işler görür" (okul, hastane, yol, fabrika vb. yapan devlet) ekseninde kurgulanan devlet-yurttaş ilişkisi, hak ve özgürlükler alanını devletin korumasına terk ederek, özerk ve sivil bir yurttaşlık iradesinin ortaya çıkmasını engeller şekildedir.

4.TARTIŞMA

Bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek, bireylere yurttaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşebilir. (Hablemitoğlu, Özmete, 2012, s. 41) Demir ve Acar'a göre yurttaşlık kavramı: "Anne- babanın uyruğuna, üzerinde dünyaya gelinen ülkeye veya yasaların gerektirdiği belirli şartları taşıyıp taşıyamamaya bağlı olarak belirlenen ve kişilerin hangi devlete veya millete bağlı olduklarını ifade eden kimlik" olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında yurttaşlık sadece siyasi ve hukuki bir kavram olmayıp aynı zamanda ekonomik, kültürel, psikolojik, sosyal bir kavramdır. (Demir ve Acardan aktaran Akdağ, Taşkaya, 2013.) Kuşku götürmez bir gerçektir ki yurttaşların nitelikleri de genelde aldıkları tüm eğitime, özelde ise vatandaşlık ve demokrasi eğitimine bağlıdır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (m. 2) ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda (m. 4) öngörülmüştür ki: Bilinçli, sorumluluk sahibi, medeni vatandaşlığın yolu eğitimden geçer. O halde, Eğitim Bilimleri ile Vatandaşlık Bilgisi arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. (Çiftçi, 2015 s. 148) Eğitim durumu yükseldikçe yoksul olma riskinin de azaldığı görülmektedir (Altay, 2005 s. 168). Zira Avrupa da yoksulluk sorununun yoksulları şehir yerleşmelerinden uzak tutularak engellenemeyeceği fark edilince Juan Luis Vives'in 1526'da yetkililere sunduğu *De Subventione Pauperum*'un (*Yoksul Yardımı Üzerine*) metninde de görüleceği üzere yoksul çocukların eğitimine dikkat çekilmiştir. Türkiye genelinde yoksulluk oranlarının en çok okur-yazar olmayan veya bir okul bitirmeyende, bir diğer ifadeyle eğitim seviyesi düşük kesimlerde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Eğitim düzeyi ile yoksulluk oranı arasındaki negatif yönlü bir ilişki vardır (Metin, 2013 s. 103).

Bugün sosyal bir sorun olarak yoksulluk, 16. Yüzyılda kapitalizmin ortaya çıkışıyla bağlantılıdır. (Buğra, 2015, s. 25) 17. yüzyılda İngiltere nüfusunun yüzde 24'ü serseriler ve dilencilerden oluşuyordu ve çalışanların çoğu kazandıklarıyla geçinemiyordu; nüfusun toplam yüzde 46'sının yoksulluk sınırının altında veya o sınıra yakın olduğu söylenir (Buğra, 2015, s. 36). Avrupa'da yoksulluğun bir hak olarak hayırseverlerin merhametinin ötesinde ortaya çıkışı 16. yüzyıl hümanistleriyle başlar (Buğra, 2015, s. 12). Oysa Ortadoğu'nun bu konudaki geçmişi daha farklıdır. Ortadoğu'nun temel dinamiğini oluşturan İslam dini zekât müessesesini yoksulların zengininin malında ki hakkı olarak ortaya koymuştur. İslam'ın vazgeçilmez beş şartından da biridir.

Gemerek'in deyişiyle, Ortaçağ Avrupası'nın tarımsal medeniyeti içinde, sadece sadakayla geçinen bir kesimin varlığı zenginlerin sadaka vererek ruhlarının selametini sağlamalarına vesile oluyordu (Buğra, 2015, s. 25). 19. Yüzyılın liberal düşünürleri sadakayı yeniden bireysel hayırseverlik alanına gönderiyor ve devletin bu işe karışmaması gerektiğini savunuyordu. (Gemerek'ten aktaran Buğra, 2015, s. 25). Aç köylüleri şehre sokmama, şehirdeki serseri ve dilencileri şehir dışına sürme çabaları geçekten çok yoğundu. Papa IV. Pius 1561' de yayınladığı bir bildiriye, Roma sokaklarında dilenenlere kesinlikle sadaka verilmemesi ve bunların ciddi biçimde cezalandırılması gerektiğini duyuruyordu. Hem Katolikler hem de Protestanlar serserilere ve dilencilere karşı polisiye tedbirlerle sorunun çözülemeyeceğini anlamışlardı. Dolayısıyla bir Sadaka Reformu'nun gerekliliği gündem oldu. Reform tartışmalarına yapılan katkılar arasında İspanya Hümanisti Juan Luis Vives'in 1526'da Brusges şehri belediye başkanına sunduğu *De Subventione Pauperum*'un (*Yoksul Yardımı Üzerine*) özel bir tavır ortaya koyan ilk metinlerden biri olduğu söylenir. (Vives'ten aktaran Buğra, 2015 s. 37). *De Subventione Pauperum*'da önemle üzerinde durulan konulardan biri de yoksul çocukların eğitimiydi. Vives, çocukların hangi koşullarda aileleriyle birlikte yaşayacakları, hangi koşullarda kurumsal bakımın gündeme gelmesi gerektiği gibi konuları tartışırken, okumaya hevesli **yoksul kız ve erkek çocukların mutlaka okuyabildikleri yere kadar okutulmaları gerektiğinin altını çiziyordu**. Bu açıdan, onun, yoksulluğun nesilden nesle aktarılan bir kader haline gelebileceği tehlikesine karşı bugün bile az rastlanan duyarlılığa sahip olduğu söylenebilir (Vives'den aktaran Buğra, 2015 s. 53). Düzenin hak temelli bir sorgulamasının, hak kavramını temel alan çağdaş sosyal politika tartışmalarının neredeyse bütün öğelerini içeren mükemmel bir örneği Thomas Paine 1791'de yayınlanan İnsan Hakları (*Rights of Man*) ve 1797'de yayınlanan Tarımsal Adalet (*Agrarian Justice*) adlı kitaplarda buluyoruz. Paine ilk kitabının "Avrupa'da Koşulların Düzeltilmesinin Yolları" adlı beşinci bölümünde tekrar tekrar **iktidarın görevinin herkesin mutluluğuna hizmet etmek olduğu**, bunun yerine sefalet yaratıp sefaleti arttıracak şekilde işleyen bir sistemin yanlış bir sistem olduğu ve değişmesi gerektiğini vurguluyor. Paine'in önemi sadece düzeni eleştirmekle kalmayıp yoksullukla mücadele bağlamında alınması gereken ve pratikte alınabilecek önlemleri sistematik bir biçimde tartışmasıdır. Bu bağlamda, artık "işkence yöntemi" haline gelmiş olan yoksul yasalarının

kaldırılmasını ve onların yerine artan oranlı vergilerle finanse edilecek bir dizi hak temelli politika önleminin gündeme gelmesini savunur. **Sosyal yardımın “sadaka olarak değil hak olarak” verilmesi** gerektiğini metin boyunca durmadan tekrarlar, yardımın maliyetini de dikkatle hesaplar. Bu yardımların arasında yoksul ailelere yapılacak çocuk yardımları ve yaşlılara yönelik sosyal emeklilik önlemleri bulunur. Eğitim ve sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı, sosyal politika önerilerinin içinde yer alır ve özellikle eğitim hakkının yoksulluğun nesilden nesle aktarılan bir sorun olmaktan çıkmasının ön koşulu olduğunu ifade eder (Paine'den aktaran Buğra, 2015 s.53-55). Bu tür öneriler daha sonraki yıllarda Thomas Spence (1750-1814), Charles Fourier (1772-1837) ve Joseph Charlier (1816-1896) gibi düşünürler tarafından da gündeme getirilmiştir.

17. yüzyılda Osmanlı'da “Dilenciler Başbuğu” adında Yeniçeri Ağalığı'na bağlı bir memuriyet vardı ve başvuruları değerlendirerek dilenmek isteyenlere dilencilik belgesi verilirdi. Belgesi olmadan dilenenler ise yakalanıyor ve İstanbullu olanlar hapse atılırken taşralılar memleketlerini yollanıyordu. Birde 18. yüzyıl ortalarına ait, sağlıklı oldukları halde dilencilik yapan 43 kişinin bir kayığa konularak İzmit'e gönderildiklerine ve çeşitli işlerde kullanılmak üzere çiftçi ve zanaatkarların yanına verildiklerine, kaçmamaları için tedbir alındığına dair bir bilgi var (Buğra, 2013, s. 131).

İktisat biliminin temel amaçlarından birisi toplumların refahını arttırmaktır. Söz konusu bu amaç doğrultusunda, iktisat biliminin uğraş alanlarından birisi de yoksulluktur. Yoksulluk, genel anlamıyla, insanların yaşamlarını devam ettirebilmesi için temel gereksinmelerini karşılayamama durumu olarak tanımlanmaktadır. Yoksulluk, insanların sadece gelir, tüketim gibi maddi nesnelere (gıda, barınma, giyim, vb.) mahrum olmalarını değil, aynı zamanda sağlık, eğitim, ulaştırma vb. hizmetlerden de mahrum olmalarını ifade etmektedir. Yoksulluğu daha çok parasal gelir açısından tanımlayan Dünya Bankası'nın aksine, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın konuları arasına giren yoksulluk, insani gelişme için zorunlu olan fırsatlardan (hayat boyu sağlık, yaratıcı bir hayat, ortalama bir hayat standardı, özgürlük, kendine güven, saygınlık) mahrum olma şeklinde tanımlanarak kavramın sadece parasal bir içeriğe hapsedilmesi engellenerek kavram kültürel ve öznel boyutlarıyla da ele alınmıştır. Birleşmiş Milletlerin yoksulluk tanımı durumu somutlaştırmaktadır. Buna göre yoksulluk tanımının içinde, sürdürülebilir bir yaşam için gerekli gelire veya kaynaklara sahip olamama; açlık ve yetersiz beslenme; sağlık, eğitim gibi temel hizmetlere sınırlı erişim ya da hiç erişememe; ölüm oranları; evsizlik ve uygun olmayan barınma; güvenli olmayan çevre koşulları ve sosyal ayrımcılık ve dışlanma ile birlikte sivil, sosyal ve kültürel yaşama ve karar alma süreçlerine katılamama” gibi unsurlarla birlikte düşünülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Arabacı, 2009, s. 10). Yoksulluk düzeyinin belirlenmesinde **mutlak yoksulluk, görel yoksulluk ve insani yoksulluk** şeklinde üç ayrı yaklaşım kullanılmaktadır. Bu üç yaklaşım arasındaki fark, yoksulluk sınırının belirlenmesinde ortaya çıkmaktadır. Zira bu üç yaklaşımın her biri için ayrı ayrı yoksulluk sınırı hesaplanır. Yoksulluk içinde yaşayan nüfusu tanımlayan bir kriter olan yoksulluk sınırı, bir toplulukta yoksul olanlar ile yoksul olmayanları birbirinden ayırt etmede kullanılan görel bir sınırdır. Hane halklarının, bireylerin harcamalarına göre toplumdaki en düşük yaşam standardını ortaya koyması mutlak yoksulluğun, gelir dağılımı eşitsizliğini en açık şekilde göstermesi görel yoksulluğun üstün yönleridir. Mutlak yoksullukta yoksulluğun boyutuna karar verilmekte, görel yoksullukta ise o toplumda yoksulluğun olduğu varsayılmaktadır. Temel insan yeteneklerini sürdürebilecek olan mal, hizmet ve altyapıya - enerji, hijyen, eğitim, iletişim, içme suyu - erişimin yokluğu ya da kısıtlanması da yoksulluğun “insani” boyutu olarak nitelendirilmektedir. (Yıldırım, 2011, s. 74-75)

Yoksulluk sadece maddi kaynaklardan mahrumiyet değildir. Yoksullar dışlanmayı bütünüyle yaşamaktadırlar. Yoksulluk ile dışlanma arasındaki bu yakın ilişki dolayısıyla, yoksullukla ilgili en popüler kavramlardan birisi “sosyal dışlanma” kavramı olmaktadır. Genel olarak sosyal dışlanma, bireylerin ya da hanelerin; ya kaynaklardan ya da daha geniş bir ölçekteki cemaatle veya toplumla sosyal bağlar kurmaktan yoksun bırakılmaları sürecini karşılayan bir terimdir (Marshall'dan aktaran Aksan, 2009). Yoksulların varlığından duyulan rahatsızlığın sosyal politika tartışmalarındaki başka bir tezahürü, suçlama eğilimidir. Yoksulluk olgusunun bireysel özelliklere bağlı olarak açıklamak ve yoksulu özellikle tembellekle, aynı zamanda hesabını bilmezlikle, kötü alışkanlıklara sahip olmakla, aile hayatının düzensizliğiyle, bazen de çok çocuk yapmakla suçlama eğilimi, kültürel ve tarihsel farkları aşarak günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Yoksulluğun, coğrafi, etnik veya ulusal açıdan çoğunluktan farklı bir grubun, mesela köyden yeni gelenlerin, Romanların, Kürtlerin veya

göçmen işçilerin arasında özellikle yaygın olduğu durumlarda, suçlama nesnesinin bireyden “Kültüre” kaydığı görülür (Buğra, 2015, s. 11). Yoksulluğun tanımı yapılırken, üzerinde durulması gereken önemli bir nokta da kavramının salt ekonomik kıstaslara mı yoksa buna ek olarak **sosyal ve siyasal kıstasların da mı ele alınarak tanımlanması gerektiğidir**. Bu konuyla ilgili Amarty Sen’in yaklaşımı dikkat çekmektedir. Bu yaklaşıma göre insanların sahip oldukları maddi ve manevi varlıklar ve toplumda var olan fırsatlarla ve insanların yaşam kalitelerinden duydukları tatmin, yoksulluğu tanımlayan önemli basamaklardan birkaçıdır. Böylece yoksulluk kavramı ekonomik vurgusundan çok kültürel ve öznel boyutlarıyla ön plana çıkmaktadır (Yıldırım, 2011, s. 62) Giddens’a göre (2005) ise yoksulları tasvir eden bir profil ortaya koymak pek de olanaklı değildir. Zira yoksulluk devamlı değişerek farklılıklar gösterir. Yine de bazı kategorilerdeki insanların yoksulluk içinde yaşıyor olma ihtimalleri yüksektir. Bunlar: işsizler, yarım zamanlı ya da iş güvenliği olmayan işlerde çalışanlar; yaşlılar, hastalar ve özürlüler; büyük ailelerin ve/veya tek anne babalı ailelerin üyeleri, etnik azınlık grupları üyeleridir. Giddens, ileri yaştaki emeklilerin yaklaşık yarısının yoksulluk içinde olduğunu ifade eder. Söz konusu bireyler çalışma yaşamları boyunca kabul edilebilir derecede yüksek ücret elde etseler de birçoğu emeklilik yıllarında, gelirlerinde hızlı bir düşüş yaşamaktadırlar. Yoksul, belirli ekonomik kaynaklardan yoksundur, dolayısıyla da yaşam standardı ekonomik kaynaklara sahip olanlardan önemli ölçüde farklıdır. **Yoksullar tüketim toplumunun tüketemeyenidir**. Özellikle bilginin, bilimsel bilginin çok önemli bir yer tuttuğu günümüz modern dünyasında, yoksul bireyler, eğitim imkânlarından tümüyle yararlanamadıkları için yaşadıkları toplumda normal bir yaşam standardına sahip olamamaktadırlar. Sağlık güvencelerine de sahip değillerdir ya da var olandan en düşük seviyede fayda görürler. İmkânlarının yetersizliğinin yanında günümüz ileri teknolojilerinin etkisi nedeniyle hayatlarını sürdürdükleri mekânlar da normalin oldukça altındadır. Her şeyden önce var oldukları toplumlarda birçok açıdan tehdit unsuru olarak görülen yoksullar, yoksul olmalarının bedelini hayatın her alanında ödemek durumunda kalırken şüphesiz, üretimin artması ve çeşitlenmesi gibi nedenler dolayısıyla bugün, dünden daha yoksul bir yaşam sürmektedirler. (Aksan, 2009, s. 7).

Yakın zamanda yayımlanan, global ve bölgesel ölçekte hastalıkların ortaya çıkmasına neden olan major (büyük) risk faktörlerini inceleyen bir araştırmada “çocuk ve annelerin düşük ağırlıklı olması”na neden olan yoksulluk en önemli risk faktörü olarak belirlenmiştir. (Hatun, Etiler, Gönüllü, 2003, s. 12) Yoksulluk hastanede poliklinikte çözümlenebilecek bir olay veya hastalık değil; kendi oluştuğu şartlar içerisinde bilimsel olarak ele alınıp siyasi ve iktisadi kararlar ve süreçlerle, onu meydana getiren şartlar değiştirilmek suretiyle mücadele edilebilecek bir gerçektir. Yoksulluk fiziksel, ruhsal ve toplumsal bir engellilik halidir (Öztürk, Çetin, 2009 s. 2662). Yoksulluk kavramının anlamına ilişkin açıklayıcı veriler sunan tanımlamalardan birisi de Friedman’ın (2002, s. 148) konu ile ilgili analizlerinde öne çıkan “yetkinsizlik teorisi”dir. Yetkinsizlik teorisi, yoksul insanların kendi çabalarıyla örgütlenme ve politik mücadeleye dâhil olmak üzere gıda, güvenlik ve barınma gibi ihtiyaç duyulan temel gereksinimlerini ifade etmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Söz konusu teoriye göre yoksulluk, yetkinsizliğin bir biçimi olarak tarif edilmektedir. Yetkinsizliğin ise üç boyutu vardır: Sosyal boyut, göreceli olarak yoksul insanların geçimlerini sağlamak üzere üretim için gerekli kaynaklara ulaşmadaki yetersizliği şeklinde tanımlanmaktadır. Politik boyut, yoksul insanların politik alanda yeterli biçimde temsil edilememelerini içermektedir. Psikolojik boyut ise yoksul insanların değersizlik düşüncesini içselleştirerek otoriteye pasif bir şekilde boyun eğmeleri durumunu ifade etmektedir. Bu psikolojik boyutla politik boyut birbiriyle yakından ilişkilidir ve bu ilişkiden pratik seçim menfaati olarak faydalanan suiistimalci siyasiler vardır (Aksan, 2009, s. 5-6). Yoksulluk olgusu çok farklı bilim dallarının ilgi alanına aynı zamanda girmektedir. Gelirin bölüşümü açısından iktisadi, yoksulların farklı bir toplumsal kategori oluşturmasından dolayı sosyolojik, yoksul olmanın sadece nesnel kriterlere bağlı olmaması, aynı zamanda öznel algılamayla da ilintili olması nedeniyle psikolojik, yoksulluğun ancak insanların yoksulluğu olarak anlam kazanması dolayısıyla antropolojik ve yoksullar ile yoksul olmayanların kentsel mekan kullanımı farklılaştığı için kent bilimsel özellikler taşıması açısından oldukça çetrefilli bir konudur (Önder, Şenses, 2006, s. 3-4).

Yoksulluk ve ortaya koymuş olduğu temel ekonomik, kültürel ve sosyal olanaklardan uzak kalabilme durumu dezavantajlılık olarak da ifade edilmektedir. Elbette buradaki en önemli soru, hangi toplumsal grupların hangi toplumsal olanaklara erişemedikleri ya da erişmelerinin engellendiğidir. Dolayısıyla dezavantajlı grup dediğimiz yapı ekonomik durum, cinsiyet, etnik veya dilsel köken, din veya politik statü gibi sebeplerle farklılık gösteren kişiler tarafından oluşturulur. Bununla birlikte, dezavantajlılık ya ten rengi, cinsiyet gibi doğuştan getirilmektedir ya da din, dil, ırk gibi sonradan

toplum içinde ortaya çıkmaktadır (Marka'dan aktaran Özer, Çolak 2015, s. 483). Ancak dezavantajlılık kavramını sadece din, dil, ırk, yoksulluk ya da cinsiyet gibi unsurlarla düşünmek yeterli değildir. Çağdaş bir yaklaşımla bakılacak olursa kendisini dezavantajlı olarak tanımlayan gruplar, toplumun geneli tarafından rahatlıkla erişilebilen sağlık, toplumsal destek, saygı, eğitim, bilgiye erişme, istihdam gibi olanakların uzağında kalmakta ve bu alanda kendilerine yetecek olanakları sağlayamamaktadırlar. Buna ilaveten yaşlılık, evsizlik, sosyal dışlanma, gibi kavramları da göz önüne aldığımızda toplumsal olanaklara erişme noktasında güçsüzlük, eksiklik vb. yetersizlikleri olan ya da olabilecek grupları dezavantajlılıkla birlikte düşünmemiz gerekmektedir. Dolayısıyla bugün için dezavantajlı sayılamayan kişi ya da grupları gelecekte dezavantajlı sayılması son derece doğaldır. Türkiye açısından özellikle metropol kentler, kozmopolit yapıları, sürekli göç almaları, gelir dağılımının dengesizliği, hayat pahalılığının kırsala göre daha fazla olması gibi nedenlerle dezavantajlılık doğurmaya son derece açıktır. Diğer bir yandan yoksulların var oldukları toplumda neredeyse tüm alanlarından dışlanıyor olmaları, yoksulluğun derinleşmesinin önemli sonuçlarından birisidir. Yaşadıkları izolasyondan daha yüksek derecede zarar gören yoksulların yine yaşadıkları dışlanmayı nesilden nesle aktarması söz konusu olabilmektedir.

Yoksulluk olgusu temelde tüm toplum katmanlarını etkilese de; belki de en büyük ve önemli etkiyi, kadınlar ve çocuklar üzerinde göstermektedir. Özellikle çalışmayan, bağımlı kadın ve çocuklar bu bağlamda yoksulluğu daha derinden hissetmektedirler. Eğitimli ve vasıflı kadınlar, hem çalışma hayatında hem de sosyal yaşantılarında nispeten çok daha iyi durumdadırlar. Toplumsal cinsiyet meselesi olarak kadın yoksulluğu yenilmeden yoksullukla mücadele havada kalacaktır (Öztürk, Çetin, 2009, s. 2663). Toplumu oluşturan bireylerin kaynağı ve topluma yön verecek genç nesillerin yetiştirilmesinde en büyük katkıları olan kadınların yoksulluğu topluma yön verecek nesillerin yoksulluğu demektir. Genç nesillerin yoksulluğu eğitimsizliği, eğitimsizlik toplumsal çözümü toplumsal çözüme adalet ve güvenlik zafiyetlerini gündeme getirecektir. Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi gelişmiş ülkeler için de söz konusudur. AB'de yoksulluğun cinsiyeti incelendiğinde her alanda olduğu gibi burada da kadınlar için daha olumsuz (Hollanda hariç) bir tablo ortaya çıkmaktadır. Erkeklerin yoksulluk oranı riski %14 iken, bu oran kadınlar arasında %17 düzeyindedir. Özellikle Avusturya ve Finlandiya gibi yoksulluk oranının AB ortalamasının altında olduğu ülkelerde erkek yoksulluk oranı ile kadın yoksulluk oranı arasındaki açığın daha büyük olması ise dikkat çekicidir. Dolayısıyla ayrımcılığın AB düzeyinde önemli bir sorun olduğu düşünülebilir (Öztürk, Çetin, 2009, s. 2679).

Adaman ve Keyder'in Türkiye'de (2005) yılında yaptıkları yoksulluk çalışmasında ise sosyal olarak dışlanmış olan ve en kırılgan konumdaki yoksul ve marjinalleştirilmiş insanlar engellilerdir, yaşlılar, işportacı çocuklar, romanlar ve ülke içinde yerinden edilmişler) üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışma, yoksulları merkeze alsa da yukarıda sayılan gruplarda merkeze alınmaktadır. Elde edilen bulgular, araştırma için seçilmiş şehirlerin gecekondü mahallelerindeki toplumsal olarak dışlanmış gruplarla yapılan birçok görüşme ve toplantılara dayanmaktadır. Sosyal dışlanmanın artması, işsizlik ve kayıt dışı istihdamla da ilişkilidir. Marjinalize edilen bu grupların hiçbir sosyal güvencesi ve sağlık sigortası bulunmamaktadır. Çalışmada ayrıca, enformel sosyal ağların zayıfladığı ve şehirlerde yaşayan marjinalleşmiş yoksullar için, risklere karşı kullanabilecek geleneksel iş birliği ve sigorta mekanizmaları (aile ve diğer sosyal ağlar gibi) giderek etkisini yitirdiği ileri sürülmektedir (Adaman ve Keyder'den Aktaran Taş, 2012, s.6) Yalman'ın 2006 yılında yaptığı çalışmada ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yoksulluğun en çok vurduğu kesimin kadınlar ve çocuklar olduğunun sonucuna varılmıştır (Yalman'da Aktaran Taş, 2012, s.7).

Türkiye de kadınların başta eğitim olmak üzere insani gelişme kıstaslarına göre dezavantajlı konumda olması, gerek kırsal gerek kentsel alanlarda çocuk istihdamının eğitim sürelerini ve kalitesini de engelleyecek boyutlara ulaşması ve özürlü yurttaş sayısının toplam nüfusa oran olarak da özellikle yüksek olması yine bu bağlamda önemle üzerinde durulması gereken konular arasında yer almalıdır (Önder, Şenses, 2006 s. 24). Diğer yandan sosyal dışlanmışlığa neden olan olguların birbiriyle karşılıklı ilişki içinde olması söz konusudur. Ayrıca bu faktörler sosyal dışlanmanın bazen nedeni olurken bazen de sonucu olabilmektedir. Örneğin sosyal dışlanma, bazı durumlarda bireylerin yoksul hale gelmesine sebep olurken bazen de yoksulluk sosyal dışlanmanın ana nedenlerinden birisi olarak kendisini gösterebilir. Ancak süreç her nasıl devam ederse etsin, sosyal dışlanma, yoksulluğun özellikle de manevi bağlamda daha şiddetli yaşanmasına sebep olabilen ve kalıcı problemleri var eden

en temel problemlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksan, 2009, s. 38-39-40). Literatürde önemli bir yere sahip sosyal dışlanma kavramı, topluma katılımı engellenmiş olan bireyi tanımlarken kavramın yaygın olarak kullanılmasının başlangıcı yoksulluk ve marjinalleşme ile ilgili olarak mutlak yoksulluk, göreceli yoksulluk ve tamamen maddi kaynakların yetersizliği anlayışları hakkındaki müzakerelere uzanmaktadır. Terim, 1990'larda gelişmiş ülkelerde, özellikle Avrupa Birliği'nde yapılan tartışmalarda ortaya çıkmış ve yine Avrupa Birliği'nin Sosyal Sözleşme'lerinde önemli bir yere konmuştur. İngiltere'de 1997'de İşçi Partisi'nin seçilmesinden sonra **Sosyal Dışlanma Birimi**'nin kurulması ile sosyal dışlanma konusu başlıca devlet politikası olarak kabul görmüştür. Dinamik bir sürece işaret eden sosyal dışlanma kavramı daha çok belirli imkânlardan mahrum bireylerin ya da grupların yaşamakta olduğu süreci tanımlamaktadır. Bu süreç, dışlanmaya maruz kalan bireylerin ya da grupların içinde buldukları sosyal, kültürel ve ekonomik dinamiklerle birlikte şekillenmektedir. Diğer yandan sosyal dışlanma sağlık, eğitim gibi alanlardaki dışlanma boyutuna işaret etmektedir. Ekonomik dışlanma boyutu ise daha çok, gelir, üretim, mallar ve hizmetlerden faydalanma hakkı ve sorunları ile ilgilidir. Başka bir boyut olan politik dışlanma ise politik katılım ve fırsat eşitsizliğine dikkati çeker. Bütün bu yönleriyle bireylerin hayatında çok kapsamlı etkilere sahip olan ve toplumsal sisteme dâhil olmayı olumsuz yönde etkileyen **sosyal dışlanma süreci aslında genel anlamda bir vatandaşlık sorunu olmaktadır**. Sosyal dışlanma bireyin herhangi bir zaman veya mekânda yaşayabileceği, karşılaşılabileceği bir durumdur. Ancak bazı bireyler önemli ölçüde risk taşımaktadırlar. Anahtar risk faktörleri şunları içerir: Düşük gelir, aile içi anlaşmazlıkların varlığı, bakıma muhtaçlık, okul problemleri, mahkûmiyet, var olduğu toplumda etnik azınlık olmak, kentte ya da kırsalda yoksul mahallelerde yaşamak, ruh sağlığı bozukluğu, bedensel engeller ve yaş. Sosyal dışlanmanın en belirgin özelliği, bireyin veya belirli bir grubun toplumla olan ilişkilerinin veya farklı refah kurumlarıyla olan bağlarının zedelenmesi veya kopmasını ifade etmesidir. Bireyin toplumla bağlarının kopması, toplumda dayanışma düşüncesinin zayıfladığına işaret eder (Sapançalı'dan aktaran Aksan, 2009). İnsanın yaşayabilmek için başka birinin desteğine, yardımına muhtaç hale geldiği zaman onu yoksul olarak adlandırırız. Buna göre yoksul ancak bir toplumsal birim içinde varlık kazanmakta toplumsaldan bağımsız biçimde, onun dışında başka bir yerde kurulması mümkün olmamakta, dolayısıyla bir sosyal tip olarak karşımıza çıkmaktadır (Selcen, 2013). Kent yoksulluğu ise bu sosyalliğin zirvesini oluşturmaktadır. Kent yoksulluğu, nüfusun bir kesiminin çeşitli nedenlerle, değişik dönemlerde tarihsel ve coğrafi olarak belirlenmiş asgari bir yaşam standartı sağlamaya yeterli kaynaklara ulaşamaması ve bu durumun gerek davranışsal gerekse toplumsal ilişkiler açısından ciddi sorunlara yol açması olarak tanımlanabilir (Mingione'den aktaran Selcen, 2013). Buna göre kent yoksulluğu en başta ekonomik güvensizlik anlamına gelmektedir. **Kapitalist ekonominin uzamsal zemini olarak kent**, yoksul sakinleri için ekonomik güvensizliğe bağlı pek çok sorunla yaşanması çok zor bir alan yaratmaktadır. Çünkü kentlerin yoksul nüfusu, temel ihtiyaçlarını karşılamak için parasal ekonomiyle ve dinamik ama güvensiz bir kayıt dışı ekonomiyle karşı karşıyadır. Aynı zamanda bu nüfus için kentte ev sahibi olmak, düşük kalite ve emniyetsiz barınak sahibi olmak demektir. Bu bağlamda kent yoksulluğunun ayırt edici özelliği parasal ekonomiye bağlı olma, yetersiz barınma, iş güvencesi ve temel hizmetlere erişememe, hastalıklara açık olma, çevresel tehlikeler, çevresel tehlikeler, sosyal dışlanma şiddet, suça maruz kalma ve damgalanmak olarak sıralamak mümkündür. Yoksulluk bu haliyle yoksul nüfusun sadece yaşamsal varlığını ayakta tutan ihtiyaçları bakımından değil, mekansal ve sosyal boyutlarıyla da deneyimlediği bir durum olarak anlaşılmalıdır (Beal, j. Fox 'dan aktaran Selcen, 2006).

Kent yoksulluğunu kentleri yeni bir rant kaynağı olarak değerlendiren yaklaşımlardan ayrı düşünemeyiz. Kentsel dönüşümü kent dışında yaşayan zenginlerin geniş ama tenha, hareketsiz yaşam alanlarından sıkılmasına ve eğlence alanları aramaya başlamasına bağlayan Taburoğlu'na göre zenginler kenti karışık oyunlar ve eğlencelerin yeri yapmak üzere kente dönmeye karar verirler. Bu nedenle kent, endüstri öncesi zamanların masalsı peyzajına yeniden kavuşmalı kentin ruhunu saklayan ara sokaklar yoksullardan arındırılmalı, eski kentin çoğu bozuk mekânları "yeniden düzenlenerek", estetik, "sanatsal yaşamın merkezleri haline getirilirler. Taburoğlu'na göre yoksullar, yeni yaratılan varoşlara doğru ötelenir. Kentin güzelleşen her semti için, karşılık olarak bir varoş yaratılır sanki. Seçkinler, zenginler tekrar sur içine, eski kent merkezine dönme kararı alınca yoksullar tekrar dışarı çıkma durumunda kalırlar. Kent içerisinde boş zaman geçirme, kendini geliştirme eğlence ve spor alanları açabilmek için "kötü ve işlevsiz fazlalıklar" kovulmuştur. Pazar yerleri, sosyete pazarlarına, etnik ürün sergilerine, panayır ve fuarlara; kentin kovukları, girişleri, çıkışları,

sundurmaları, terasları ve her türden girintisi, çıkıntısı, saçakları birer işletmeye, restoranta, bara, antikacıya, hediyelik eşya mağazasına dönüştürülür. (Taburoğlu, 2011, s. 108-112).

Gelişmiş ülkelerde sosyal açıdan dışlanmış gruplar; sistem dışına atılmış, kronik bir yoksulluğa mahkum, mücadele yeteneğini kaybetmiş, kent içerisinde tecrit edilmeye çalışılan ne formal ne de enformel mekanizmalar tarafından içerilen bir kesimi oluşturmaktadır. Bu nedenle **sosyal dışlanma eksik yurttaşlık (incomplete citizenship) olarak da görülebilir**. Yoksulluk, daha çok bölüşüm sorunu üzerine odaklanırken, sosyal dışlanma bölüşüm sorununun yanı sıra yetersiz sosyal katılım, sosyal bütünleşmenin yokluğu ve güç yoksunluğu gibi daha çok sosyal ilişkiler üzerine odaklanmaktadır. Sosyal dışlanma, yoksulluğa nazaran daha dinamik ve çok yönlü bir anlam içermektedir. Bu yönden sosyal dışlanma hem yoksulluğun bir nedeni, hem de bir sonucu olabilir. (Öztürk, Çetin, 2009, s. 2669-2670). Ortaya çıkan apaçık gerçek toplumsal dezavantajlılığın yoksullukla koşut olmasıdır.

Toplumsal bir gerçek olan dezavantajlılıkla ilgili yerel ve ulusal düzeyde geliştirilecek ve uygulanacak kamu politikalarına gereksinim duyulmaktadır. Bahsedilen kamusal politikalar yalnızca mevzuat düzenlemeleriyle sınırlı kalmamalı aynı zamanda uygulama açısından da kapsayıcı ve sosyal içerme hedefinde olmalıdır. Aksi takdirde kişiler, dezavantajlılıklarını ve yoksulluklarını günümüzde olduğu gibi değiştirilmesi mümkün olmayan bir durum olarak algıladıklarında, sosyal patlama ve anominin ve dolayısıyla suç oranlarının artması gibi sonuçların ortaya çıkması olağanlaşabilecektir (Özer, Çolak, 2015, s. 483-484).

Bu kamusal politikaları destekleyecek, kişinin ve toplumun refah düzeyinde sıçramalar yapabilecek en önemli etken hiç kuşkusuz eğitimidir. Günümüzde **insan gücünün eğitilmesi ekonomik kalkınmanın temelini oluşturmaktadır**. Nitelikli insan gücü toplumsal ve ekonomik kalkınmanın itici bir kuvveti olarak tüm sektörleri etkilemektedir (Kara, 2013, s.1). Nitekim eskiden olduğu gibi doğal kaynaklar, tarım ya da jeopolitik konum bir ülkeyi ihya etmeye yetmiyor. Yeni ekonominin temel girdisi bilgi ve beceridir. Dolayısıyla eğitim artık ekonomidir (Şirin, 2015, s. 170). Çünkü bilgi uygarlığına girmiş bulunuyoruz (Davutoğlu, 2009, s. 2) Drucker'a (1993, s 16) göre ise gerçek ve kontrol edici kaynak dediğimiz o kader çizici "üretim faktörü" şimdi artık ne kapitaldir, ne toprak, ne de emek; o kader çizici "üretim faktörü" bilgidir. Bilgi öğretimin, öğretim ise eğitimin temelidir.

Sosyal bilgiler eğitimi disiplinler arası bir disiplindir. Bu çalışmanın tamamından da anlaşılacağı üzere yoksulluk disiplinler arası bir konu olup sosyal bilgilerle doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca üreten ve bilgiyi kullanan donanımlı insan yetiştirmek, sosyal bilgiler programının temel yaklaşımlarındandır. Dolayısıyla programın bu yaklaşımı, yoksullukla mücadelede eğitim faktörüne verdiği ağırlıkla son derece modern bir yaklaşımdır. Uzun vadede yoksulluğun azaltılmasında önem taşımaktadır. Demokrasi eğitimi doğrudan ilgilendiren tarafı ise azalan yoksulluğun, artan vatandaşlık hak ve sorumlulukları manasına geleceğidir. Aksi takdirde bu araştırmanın ana konusunu teşkil eden yoksulların azalan vatandaşlık hakları ve siyasal hak ve süreçlerin erozyona uğrayarak demokratik rejim ve uygulamaların tehlikeye girecek olmasıdır. Bu bağlamda yaşam standartlarının eğitimle, eğitimin adaletle, hukukun suç bilimiyle ve sosyolojiyle hatta netice olarak güvenlikle ilişkisinin, yoksulluk ortak zemininde yeniden düşünülmesine ihtiyaç vardır.

Suç eyleminin meydana gelmesi, biyolojik ve sosyolojik bir varlık olan insana bağlıdır. Ancak bireyi suça yönelten faktörler karmaşık bir yapıdadır. Bu bağlamda suç işleyen insanı bu davranışa yönelten, bireysel (yaş, cinsiyet, ırk, zekâ seviyesi) çevresel (fiziki çevre, sosyal çevre ve sosyo-kültürel yapı) ve ekonomik (ekonomik etkenler, ekonomik krizler, işsizlik, yoksulluk) gibi çok çeşitli faktörler olabilir. Oldukça yeni bir yaklaşım olarak radikal kriminoloji suçu işleyenden çok suçun işlendiği ortama dikkat edilmesinin gereği üzerinde durmaktadır. Çünkü suçun tanımı ve suç ortamı etkin toplumsal güçlerin belirlediği bir çerçevedir. Kusurlu bireyin suçlu olarak ilanı yeterli değildir. Sosyal yapının suçun ortaya çıkışına yaptığı katkı üzerinde de durulmalıdır. Marksist argümanla konuyu ele alan radikal kriminologlar her alanda olduğu gibi sosyolojik açıdan suçun nitelendirilmesinde de bir depolitizasyona gidilmiş olmasının yarattığı sakıncalara dikkat çekerek sorunun sistem sorunu olduğunu vurgulamışlardır (Işıқтаç, 2013, s.188).

Ekonomik faktörler içerisinde suça neden olan önemli bir etken, yoksulluktur. Yoksulluk olgusunun suçla olan ilişkisi, bir yönüyle ekonomik gereksinimlerin üzerinden kurulurken, bir yönüyle de yoksulluğun veya kötü ekonomik koşulların bireylerde sosyal bağlılık duygusunu veya normlara olan

bağlılığı yıkmak suretiyle bireyleri suç eğilimli kıldığı noktasından kurulabilir. Çünkü sosyal bağlılık duygusunun gevşemesi, bireyin suç eylemine yönelmesini engelleyen resmi ve gayri resmi/geleneksel sosyal kontrol unsurlarını zayıflatmaktadır. Literatürde bu ilişkiyi bir model aracılığıyla ortaya koyan çalışmalar söz konusudur (Furlong, 1987; Sah, 1991; Freeman, 1996; Glaeser, 1999). Yoksulluk ile suç arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalara bakıldığında, suç ve suç sebebiyle oluşan mağduriyet ile yoksulluk arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Becker, 1968; Ehrlich, 1973; Block ve Heineke, 1975; Blau ve Blau, 1982; Braithwaite, 1981; Sampson, 1987; Crutchfield ve Susan, 1997; Dönmezer, 1984; İçli, 1992; Allen, 1996; Chiu ve Madden, 1998; Tsushima, 1996; Kelly, 2000; Kızmaz, 2003; Hooghe vd., 2011). Bu çalışmalar suça ilişkin teorilerin merkezinde, yoksulluk ve eşitsizlik faktörlerinin olduğunu belirtmektedir. Yoksulluğun, bireyi suç işlemeye ittiği öngörüsü, yaygın kabullerden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle çok sayıda kriminolog, sosyolog ve ekonomist, yoksul insanların daha çok suç işlediğini ileri sürmektedirler. Yoksulları suçlama eğiliminin kapitalizmin gelişme aşamalarıyla sıkı bir ilişkisi vardır.

Kapitalizm, insanı işgücüne indirgeyen, insan emeğini meta olarak gören bir sistemdir. Dolayısıyla, hayatını çalışarak kazanamayan insanın durumu bu sistem açısından varoluşsal bir önem taşır. Sosyal politika tarihi, insanı iş gücü olarak gören yaklaşımların tarihi olduğu kadar, insanın toplumsal niteliği üzerine tartışmalarında tarihidir. Bu tartışma içinde, haklar ve onların iktidar sahiplerine yükledikleri sorumluluklar birlikte ele alınarak, Avrupa sosyal politika tarihi içinde önemli bir yeri olan yoksul suçlama eğilimi bir “zengin suçlama” eğilimiyle tamamlanır. İkinci eğilim, düzenin meşruiyeti konusunu gündeme getirir ve meşru bir toplum düzenini kimsenin aç kalmayacağı bir düzen olarak tanımlar (Buğra, 2015 s. 49).

5. TÜRKİYE ÖZELİNDE YOKSULLUK

Türkiye cumhuriyeti 1961 yılından beri anayasal bir sosyal devlet olmasına rağmen, kronikleşen ve yaygınlaşan yoksulluk sorununa karşı kalıcı bir çözüm oluşturamamıştır (Asuman, 2005, s. 163). Üstelik Türkiye’de yoksullukla mücadelenin durumu kamu kurumları açısından oldukça karmaşık bir idari yapı ve anlayışa sahiptir. Çalışan ve prim ödeyerek sosyal haklardan yararlanan “gerçek vatandaş” kesimiyle sosyal yardımlardan yararlanan “muhtaç” kesiminin birbirinden ayrılmış olduğunu görüyoruz. Gerçek vatandaşların haklarıyla ilgili işlemler, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bünyesindeki Sosyal Güvenlik Kurumu tarafından yürütülürken, dul-yetim-gazi engelli-muhtaç durumdaki yaşlı ve genel olarak fakir fukaraya verilen destek Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na havale edilmiş durumda. (Buğra, 2016). Yine de bu iktidar döneminin muhafazakâr liberal ortamında sosyal politika daha önceki dönemlerle karşılaştırılmayacak bir önem kazandı (Buğra, 2015, s. 218).

Türkiye’de iktidar partisi yoksulluk meselesine sosyal dayanışma idealini devlet üzerinden gerçekleştirmeye çalışan sosyal demokratlar gibi veya bu işi gönüllü hayırsever kuruluşlar ve kimselerle halletmeye çalışan serbest piyasacı Hayekçi neoliberalistler gibi yaklaşmadı. İktidar partisi tüm yurttaşlara asgari bir refah düzeyini garanti edecek yükümlülükleri kabul etmemekle beraber daha iyi bir gelir dağılımı için devlet kaynaklarını kullanmaktan da kaçınmadı. Kesinlikle hayırsever kişi ve kurumların gönüllü yardımına bel bağlamadı (Bakirezer, Demirer, 2010, s. 162). Ancak yoksullara yönelik sosyal yardımların bir vatandaşlık hakkı olarak da tanımadı. Bu meseleyi yukarıda bahsedilen “muhtaçlar” olarak aile sosyal politikalar bakanlığının görev alanına bıraktı.

Buğra’nın da vurguladığı gibi Türkiye’nin sosyal haklarla siyasi hakların ne ölçüde birbirlerini tamamlayan haklar olduklarını, bu haklardan birinin yokluğunda ötekini nasıl boşalacağını göstermek açısından gayet iyi bir örnek olduğunu söyleyebiliriz. Henry David Thoreau’nun ifadesiyle “Yurttaşlar varlığını ancak siyaset alanında oluşturabilirler” (Thoreau, 2015, s. 16)

“Muhtaçları kollayan bir sistem içinde en acil ihtiyaçları bir ölçüde karşılanan kimselerin sahip oldukları imkânları kaybetmemeye çalışmaları ve siyasi seçimlerini bu doğrultuda yapmaları doğaldır. **Eğer Cumhuriyet döneminin daha erken bir safhasında düzgün işleyen hak temelli bir sosyal yardım sistemi kurulmuş olsaydı, bugün hak temelli olmayan bir sistemin siyaseten istismarı söz konusu olmazdı.** (Buğra, 2016) ”

Gelişmiş ülkelerde kapitalizmle eş zamanlı olarak ortaya çıkan sosyal yardım önlemleri 2001 krizinin hemen ardından meclis çoğunluğunu elde ederek hükümeti kuran AKP'nin de gündemine geldi. AKP hükümetinin ilk uygulamalarından biri ilköğretim ders kitaplarının parasız olarak dağıtılmasıydı bunu bir Dünya Bankası projesi olarak yürürlüğe girmiş olan Şartlı Nakit Transferlerinin hız kazanması izledi. Şartlı Nakit Transferleri, 2001 krizinden sonra Dünya Bankası'nın "Sosyal Riski Azaltma" projesi kapsamında yürürlüğe konuldular. Bugün Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü'nün büyük ölçüde iç kaynak kullanarak yürüttüğü bu uygulama, yoksul ailelere, okul yaşındaki çocuklarını okula göndermeleri, daha küçük yaşlardakilerin sağlık kontrolünden geçirilip aşılatılmaları koşuluyla, düzenli nakit yardımı yapılmasını içeriyordu. Birinci AKP hükümetinin son zamanlarında uygulamadan yararlananların ülke nüfusuna oranı yüzde 3 kadaydı, Doğu ve Güneydoğu illerinde ise bu oran yüzde 14'ün üstündeydi. Buğra'ya göre AKP'nin Temmuz 2007 genel seçimlerinde bu bölgeden aldığı oyların ciddi biçimde artmasında bu yardım oranının önemli bir rol oynadığı düşünülebilir (Buğra, 2013 s. 234).

Sosyal haklar ile siyasal haklar etkileşimi yalnızca Türkiye veya Türk seçmen davranışlarıyla ilgili değildir. Aynı zamanda bu etkileşimin demokratik siyasete olan tesirleri çok daha önemlidir. Mesela ABD sosyal haklar bakımından Avrupa ülkelerine göre oldukça az gelişmiş bir ülke. Gelir eşitsizliği ise Avrupa ülkelerinin tamamından fazla. Bu vaziyetin siyaset alanına da yansıdığı görülmektedir. Çünkü Avrupa ile mukayese kabul etmez derecede Amerikan siyasetine para karışmaktadır. Dolayısıyla belli diyet borçlarının güdümündeki bir siyasetin sosyal hakların genişlemesine müsaade etmeyeceği açıktır. Son zamanlarda ABD'de yılan hikâyesine dönen sağlık reformu buna iyi bir örnek teşkil edebilir (Buğra, 2013 s. 7).

Metin'e göre sosyal sınıfsal niteliğini sürekli gizleyerek oy depolarını korumayı iyi bilen sağ partiler üst sınıfların istediği yasal düzenlemeleri hızla yaparken, sosyal politika alanında asla hak temelli bir vatandaş anlayışını kabul etmezler. Etse de uygulamazlar. Çünkü popülist bir alt sınıf dili kullanırken; uygulamalarını sürekli üst sınıfların talepleri doğrultusunda yapar. Mesela yoksulluk konusunu istihdam sorunu olarak ele alırlar. Halbuki TÜİK rakamlarıyla Türkiye'de çalışanların yüzde 16'sı yoksuldur. Demek ki yoksulluk istihdam sorununu aşan bir özelliğe sahiptir. Türkiye'de 2009 yılı itibarıyla kırdaki yüzde 31 olan istihdam edilen fertlerin yoksulluk oranı neredeyse çalışan her üç kişiden birinin yoksul olduğunu göstermektedir (Metin, 2013, s. 280).

Yoksullukla mücadelede, ekonomik büyümenin gerekliliği kesindir ancak tek başına yeterli değildir. Yüksek oranda ekonomik büyümenin gerçekleştiği yıllarda, işsizlik sorunun önemini koruması ve bu dönemin istihdamsız büyüme dönemi olarak anılması boşuna değildir. Bunu söylemek yoksullukla işsizlik arasındaki kuvvetli bağı inkâr etmek demek değildir. İşsizlik olgusunu, çalışanların yoksulluğunu, istihdamın niteliğini ve kayıt dışı istihdamla mücadelenin önemini bir bütün olarak ele almak demektir (Metin, 2013, s. 284). Bu noktada, istihdamdaki fertlerin yoksulluk oranının genel yoksulluk oranının sadece 3 puan altında olması, istihdamın yoksulluğun önlenmesi noktasında ne derece güçlü bir seçenek olduğunun sorgulamasını gerekmektedir. Metin'e göre bu aşamada dikkate alınması gereken husus İLO (Uluslararası Çalışma Örgütü) un *düzenli iş* kavramıdır. Çalışanların haklarının korunduğu, yeterli düzeyde gelir yaratan, üretken iş anlamına gelen düzenli iş; istihdam, gelir ve sosyal korumanın, çalışanların haklarından ve sosyal standartlarından ödün verilmeksizin başarılabildiği bir ekonomik ve sosyal gelişme sürecine işaret etmektedir. Bu süreç sosyal devlet yapılanmasıyla yakından ilişkilidir.

Sosyal devlet anlayışı, bir yandan kalkınmanın sağlanmasını, diğer yandan kalkınmanın nimetlerinden bütün yurttaşların âdil bir şekilde yararlanmalarını amaç edinmektedir (Şenses'den aktaran Çalışkan 2010). 1980'li yıllarda tüm dünyada, liberal devlet anlayışının hâkim olması ile sosyal refah devleti anlayışının zayıflaması, gelir eşitsizliği ve yoksullukla mücadele konusunun gündemin arka sıralarına düşmesine yol açmıştır. Bu süreçte, Türkiye'de de benzer eğilimler ortaya çıkmış ve bölüşüm sorununun ekonomik gelişme sürecinde kendiliğinden çözüleceği varsayılmıştır. Ancak, **günümüzde gelir eşitsizliği ve yoksulluk sorunu, Türkiye'de toplumsal barışı tehdit eden ve acil çözüm bekleyen sorunlar arasında yer almaktadır.** Bireyler ve toplumsal sınıflar arasındaki paylaşım savaşımının toplumsal adalet ve barışı sarsacak düzeye ulaşmaması, devletin zengin ve fakirler arasındaki uçurumları azaltacak sosyal politikalar uygulamasına bağlıdır (Çalışkan, 2010, s. 91-92). 2004'deki Sosyal Harcamalar Veritabanının (SOCX)'da Türkiye özellikle formel sosyal güvenlik

şemsiyesi altındaki nüfusun emeklilik harcamaları için yetersiz de olsa bir miktar kaynak ayırmaya gayret ediyor. Ama sosyal dışlanmanın diğer boyutlarıyla, özellikle yoksullukla mücadeleye yönelik politikalar geliştirmekte son derece yetersiz. Bu durum Türkiye'nin gerisinde kalan Kore ve Meksika'yla olan karşılaşmalarda bile ortaya çıkabiliyor. Bunun önemli bir boyutu, özellikle yoksulları hedefleyen ve ihtiyaç tespitine dayanan kamu sosyal harcamalarının son derece düşük olması. 2004 yılında bu harcamalar 15 AB ülkesinin GSHİ'nin ortalama 2,8'ine ulaşıyor. Türkiye'de ise bu oran sadece yüzde 0,5 (Buğra, 2013, s. 230). 2003 yılında Türkiye'de nüfusun yüzde 26'sının yoksul olduğu yani toplumsal dışlanma tehdidi altında yaşadığını görüyoruz (Buğra, 2013 s. 231).

Aslında sosyal politika tarihini, yoksulların toplumsal işlevini ücretle çalışmaya indirgeyen, ücretle çalışamayanları darülaceze benzeri kurumlara veya doğrudan doğruya hapisanelere kapatarak tecrit eden, bunu yapamadığı zaman onları hayırseverlik nesnesi haline getirip "gerçek muhtaç" ve "edepli" yoksul olarak tarif edip biyolojik varlıklarını sürdürecektir kadar yardım yapan, ama her durumda onları yoksul olarak tanımlayıp toplumda belirli ve farklı bir yere koyan yaklaşımların tarihi olarak görmek gerçekten çok zor değil (Buğra, 2015, s. 48).

Cumhuriyet ideolojisine göre çocukluk toplumun geleceği olarak görülüyor ama korumaya muhtaç çocukların "devlet işi" olduğunu kabul eden 5387 sayılı kanun, ancak tek parti döneminden sonra yürürlüğe giriyor ve konunun 1948'de meclise gelmesiyle başlayan tartışmalara katılan milletvekilleri, defaeten, o zamana kadar konuyla ilgili olarak ne kadar az şey yapıldığını belirtiyorlar. Nitekim tek parti döneminde basına yansıyan tartışmalarda, çoğu zaman, "şehit yetimlerini" ortada bırakmanın vebalinin bile, devlete değil, topluma ve özellikle zenginlerimize ait olduğu kabul ediliyor (Buğra, 2013, s. 140).

CHP tek parti iktidarı döneminde yoksullara devlet yardımı akıldan bile geçmiyor, dönemin gazeteleri bile devrin zenginlerini Topkapı Fıkaraperver Cemiyetine yardım etmedikleri için eleştiriyor. Mesela Cumhuriyet Gazetesi, 1929'da 18 Kanunisani sayısında "Soruyoruz: İstanbul mekteplerinde 6.000 tane aç çocuk var, bunlara yardım edecek sekiz on müessese, birkaç hayırperver zengin yok mu?" Tan gazetesinde ise 8 Ocak 1942'de "Bir saatte keyifleri için avuç dolusu para harcamayı hiçe sayan insanlar eğer senede bir defa o gün harcadıklarının onda birini şu müesseseye (Topkapı Fıkaraperver Cemiyeti) götürselerdi Topkapı'da yardım görmeyen bir tek fıkara kalmazdı" gibi yazılar çıkıyordu (Buğra, 2013, s. 147).

CHP dönemindeki sağlık kuruluşlarıyla ilgili basit rakamlar dahi yoksulluğun en belirleyici özelliklerinden biri olan hastalık konusu üzerinden dönemin sosyal politikalarıyla ve zihniyetiyle ilgili önemli bilgiler verir. Yoksullukla hastalık bir birinden ayrılmaz dertler olarak görülebilir çünkü bu ikisi bir birini besleyerek fasit bir sefalet dairesi oluşturmaktadır. Demokrat parti döneminde gerek hastane gerek yatak sayısında çok önemli artışlar olmuştur. CHP döneminden kalan 201 hastane sayısı 1960'ta 556'yı bulmuştur 11.883 olan yatak sayısı 1960'ta 45.807'ye ulaşmıştır (Buğra, 2013 s. 168). 1955'deki Hastaneler Talimatnamesi ile yoksul kesimin bedava tedavisi fakrühâl kâğıdı koşuluna bağlanmıştır. Muhtarın verdiği bu kâğıt ile bedava ilaç almak mümkün olmuştur. Yoksullara 1992'de Yeşil Kart ile tedavi hizmetlerini getiren de aynı siyasi gelenekten yetişen Süleyman Demirel olmuştur. Bu uygulamayla onur kırıcı yoksulluk belgesi edinme süreçleri veya hastanede boyun büküp yoksulluk kanıtlama çabaları sona erdirilmek isteniyordu. Böylece DYP yetkililerince daha formel nitelikli ve sosyal hak kavramıyla bağdaşan vatandaşlık hakları kavramına geçişte yeşil kart uygulaması bir ara aşama olarak görülüyordu. Dönemin meclis tartışmalarında ANAP muhalefeti "Komünist Rusya bile pazar ekonomisini kabul etmeye çalışmaktadır ve dünyada demokratik sistemle idare edilen ülkeler içinde bir tek İngiltere sağlık hizmetlerini devlet tarafından vermektedir" her yerde "halka sunulan sağlık hizmetlerinin karşılığı şu veya bu şekilde halktan alınmaktadır ve parası olanın ücret ödemesi doğaldır" gibi görüşler ileri sürüyorlardı (Buğra, 2013, s. 215).

SONUÇ

Yoksulluk düzeyinin belirlenmesinde **mutlak yoksulluk, görelî yoksulluk ve insani yoksulluk** şeklinde üç ayrı yaklaşım kullanılmaktadır. Bu üç yaklaşım arasındaki fark, yoksulluk sınırının belirlenmesinde ortaya çıkmaktadır. Zira bu üç yaklaşımın her biri için ayrı ayrı yoksulluk sınırı

hesaplanır. Yoksulluk içinde yaşayan nüfusu tanımlayan bir kriter olan yoksulluk sınırı, bir toplulukta yoksul olanlar ile yoksul olmayanları birbirinden ayırt etmede kullanılan göreceli bir sınırdır.

Açıklanan TÜİK verilere göre, hane halklarının %14'ü kentlerde, %7'si köylerde ve %24'ü yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Aynı verilere göre, yoksul sayısı Türkiye genelinde 19 milyonu bulmaktadır (Geray, 2010, s. 744). Dünya Bankası/TÜİK işbirliği içinde gerçekleştirilen niceliksel araştırmaların Türkiye nüfusunun yüzde 30'unun Yeşil Kart dahil hiçbir sağlık sigortasına sahip olmadığını ortaya koymasıyla, formel sosyal güvenlik sisteminin dışında kalan kesimin sorunlarını biraz daha netleştirmektedir (Buğra, 2013 s. 232). Türkiye'de yoksulluk sorununun çözümünde çok önemli bir ilerleme sağlanamadığı görülmektedir. Türkiye'de tüm yoksulluk sınırı yöntemlerine göre; yoksulluk oranları kırsal kesimde kentlerden oldukça yüksektir. Hane halkı büyüklüğü arttıkça, eğitim seviyesi düştükçe yoksulluk oranı yükselmektedir. Tarım sektöründe çalışanların yoksulluk oranı diğer sektörlerde çalışanlardan daha yüksektir. İşteki duruma göre, en yüksek yoksulluk oranına sahip olanlar; ücretsiz aile işçileri, işsizler ve yevmiyeli çalışanlardır. Türkiye'de yoksulluk oranları, gelişmiş ülkelerden oldukça yüksektir. Türkiye'de 2001 sonrası gerçekleşen yüksek büyüme hızlarına rağmen, gelir eşitsizliği ve yoksulluk sorununda çok önemli iyileşmelerin ortaya çıkmaması, bu sorunların piyasa mekanizması çerçevesinde büyüme ile kendiliğinden çözülemeyeceği gerçeğini açıkça ortaya koymuştur. Türkiye'de gelir eşitsizliği ve yoksulluk sorununun varlığını sürdürmesinin temelinde; devletin etkin bir şekilde bu sorunları çözmeye yönelik sosyal politikalar uygulamaktan kaçınması yatmaktadır. Vergi sisteminin mevcut yapısı, gelir eşitsizliği ve yoksulluğu artırıcı niteliktedir. Vergi sisteminde gelirin yeniden dağıtılmasına yönelik düzenlemelere ağırlık verilmesi ve yoksul kesimlere yapılan transferlere etkinlik kazandırılması, küresel kriz ortamında sorunun daha da büyümesini engelleyecektir. Eğitimde fırsat ve İmkân eşitliği sağlamaya yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi, sağlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması, sendikal hak ve özgürlüklere getirilen kısıtlamaların kaldırılması uzun dönemde gelir eşitsizliği ve yoksulluk sorununun çözümüne katkı yapacak başlıca önlemlerdir (Çalışkan, 2010, s. 128-129). Vatandaşlık ile yoksulluk arasında çok belirleyici ilişkiler bulunmaktadır. 20. yüzyılda vatandaşlık konusunun gündeme ilk defa yoksulluk bağlamında gelmesi de bunu göstermektedir (Buğra, 2013, s. 73).

Yoksulluk hastanede poliklinikte çözümlenebilecek bir hastalık değil; kendi oluştuğu şartlar içerisinde bilimsel olarak ele alınıp siyasi ve iktisadi kararlar ve süreçlerle, onu meydana getiren şartlar değiştirilmek suretiyle mücadele edilebilecek bir gerçekliktir. Yoksulluk fiziksel, ruhsal ve toplumsal bir engellilik halidir (Öztürk, Çetin, 2009 s. 2662). Yoksulluk kavramının anlamına ilişkin açıklayıcı veriler sunan tanımlamalardan birisi de Friedman'ın (2002, s. 148) konu ile ilgili analizlerinde öne çıkan "yetkinsizlik teorisi"dir. Yetkinsizliğin ise üç boyutu vardır: Sosyal boyut, göreceli olarak yoksul insanların geçimlerini sağlamak üzere üretim için gerekli kaynaklara ulaşmadaki yetersizliği şeklinde tanımlanmaktadır. Politik boyut, yoksul insanların politik alanda yeterli biçimde temsil edilmemelerini içermektedir. Psikolojik boyut ise yoksul insanların değersizlik düşüncesini içselleştirerek otoriteye pasif bir şekilde boyun eğmeleri durumunu ifade etmektedir. Bu psikolojik boyutla politik boyut birbiriyle yakından ilişkilidir ve bu ilişkiden pratik seçim menfaati olarak faydalanan suiistimalci siyasiler vardır (Aksan, 2009, s. 5-6). Yoksulluk olgusu çok farklı bilim dallarının ilgi alanına aynı zamanda girmektedir. Gelirin bölüşümü açısından iktisadi, yoksulların farklı bir toplumsal kategori oluşturmasından dolayı sosyolojik, yoksul olmanın sadece nesnel kriterlere bağlı olmaması, aynı zamanda öznel algılamayla da ilintili olması nedeniyle psikolojik, yoksulluğun ancak insanların yoksulluğu olarak anlam kazanması dolayısıyla antropolojik ve yoksullar ile yoksul olmayanların kentsel mekân kullanımı farklılaştığı için kent bilimsel özellikler taşıması açısından oldukça çetrefilli bir konudur (Önder, Şenses, 2006 s. 3-4). Sosyal ve siyasal bilimleri bu denli ilgilendiren bir olgunun genelde eğitim programlarının özelde sosyal bilgiler, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi alanını etkilememesi düşünülemez.

Yoksulluk olgusu temelde tüm toplum katmanlarını etkilese de; belki de en büyük ve önemli etkiyi, kadınlar ve çocuklar üzerinde göstermektedir. Özellikle çalışmayan, bağımlı kadın ve çocuklar bu bağlamda yoksulluğu daha derinden hissetmektedirler. Eğitimli ve vasıflı kadınlar, hem çalışma hayatında hem de sosyal yaşantılarında nispeten çok daha iyi durumdadırlar. Toplumsal cinsiyet meselesi olarak kadın yoksulluğu yenilmeden yoksullukla mücadele havada kalacaktır (Öztürk, Çetin, 2009, s. 2663). Toplumu oluşturan bireylerin kaynağı ve topluma yön verecek genç nesillerin yetiştirilmesinde en büyük katkıları olan kadınların yoksulluğu genç nesillerin yoksulluğu demektir.

Genç nesillerin yoksulluğu, eğitimsizliği; eğitimsizlik toplumsal çözülmeyi, toplumsal çözümlere adalet ve güvenlik zafiyetlerini gündeme getirecektir.

Yoksullukla mücadele amaçlı kamusal politikaları destekleyecek, kişinin ve toplumun refah düzeyinde sıçramalar yapabilecek en önemli etken hiç kuşkusuz eğitimidir. Günümüzde **insan gücünün eğitilmesi ekonomik kalkınmanın temelini oluşturmaktadır**. Nitelikli insan gücü toplumsal ve ekonomik kalkınmanın itici bir kuvveti olarak tüm sektörleri etkilemektedir (Kara, 2013, s.1). Nitekim eskiden olduğu gibi doğal kaynaklar, tarım ya da jeopolitik konum bir ülkeyi ihya etmeye yetmiyor. Yeni ekonominin temel girdisi bilgi ve beceridir. Dolayısıyla eğitim artık ekonomidir (Şirin, 2015, s. 170). Çünkü bilgi uygarlığına girmiş bulunuyoruz (Davutoğlu, 2009, s. 2) Drucker'a (1993, s. 16) göre ise gerçek ve kontrol edici kaynak dediğimiz o kader çizici "üretim faktörü" şimdi artık ne kapitaldir, ne toprak, ne de emek; o kader çizici "üretim faktörü" bilgidir. Bilgi öğretimin, öğretim ise eğitimin temelidir.

Sosyal bilgiler eğitimi içerdiği insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimiyle disiplinler arası bir disiplindir. Bu çalışmanın tamamından da anlaşılacağı üzere yoksulluk disiplinler arası bir konu olup sosyal bilgilerle doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca üreten ve bilgiyi kullanan donanımlı insan yetiştirmek, sosyal bilgiler programının temel yaklaşımlarındandır. Dolayısıyla programın bu yaklaşımı, yoksullukla mücadelede eğitim faktörüne verdiği ağırlıkla son derece modern bir yaklaşımdır. Uzun vadede yoksulluğun azaltılmasında önem taşımaktadır. Demokrasi eğitimi doğrudan ilgilendiren tarafı ise azalan yoksulluğun, artan vatandaşlık hak ve sorumlulukları manasına geleceğidir. Aksi takdirde bu araştırmanın ana konusunu teşkil eden yoksulların azalan vatandaşlık hakları ve siyasal hak ve süreçlerin erozyona uğrayarak demokratik rejim ve uygulamaların tehlikeye girecek olmasıdır. Bu bağlamda yaşam standartlarının eğitimle, eğitimin adaletle, hukukun suç bilimiyle ve sosyolojiyle hatta netice olarak güvenlikle ilişkisinin, yoksulluk ortak zemininde yeniden düşünülmesine ihtiyaç vardır. Demokrasi yükseltmek isteyenler, ekonomiyi, eğitimi, bilgiyi ve bunların tamamından ayrılmayan hukuk devletini ve sosyal devleti yükseltmek zorundadırlar.

Bu çalışmanın eğer tek cümlede özetlenebilecek bir sonucu varsa bunu en iyi şekilde Aristoteles'in şu sözleri ifade etmektedir: "Demokrasinin bozulma sebebi yoksulluğun artmasıdır." (Aristoteles, 2007, 137)

KAYNAKÇA

- Akdağ, H., Taşkaya, S. M. (2013). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri. Refik Turan, Kadir Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 298). Ankara: Pegem.
- Allen, R. C. (1996), "Socio-Economic Conditions and Property Crime: A Comprehensive Review and Test of The Professional Literature", *The American Journal of Economics and Sociology*, 55 (3), ss.293-309.
- Altay, A. (2005). Yoksulluk Sadece Devletin Sorunu mu? Kamu Harcamaları Açısından Bir Değerlendirme. *Sosyoekonomi*, 156-178, 2.2.
- Aksan, A. (2009) *Yoksulluk ve yoksulluk kültürünün toplumsal görünüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Arabacı, R.Y. (2009), Türkiye'de Yoksulluk ve Bölgeler Arası Gelişmişlik Farkları Açısından: Sağlıkta Adalet, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28 (1), 1-25.
- Aristoteles. (2007). *Politika*, (Çev). Ersin Uysal, İstanbul: Dergah.
- Bakırezer, G. Demirer, Y. (2010). Ak Parti'nin Sosyal Siyaseti, AKP Kitabı, Bir Dönüşümün Bilançosu, Der. İ. Uzgel, B. Duru, (153-178) Ankara: Phoenix Yayınları.
- Becker G. S. (1968), "Crime and Punishment: An Economic Approach", *Journal of Political Economy*, ss.169-217.
- Bendor, Jonathan and Piotr Swistak (2004). "The Rational Foundations of Social Institutions", [(eds.) Irwin L. Morris; Joe A. Oppenheimer; Karol Edward Soltan (2004). *Politics from Anarchy to Democracy: Rational Choice in Political Science*. Stanford: Stanford University Press] içinde: 43-65.
- Barber, B. R. (1995), *Güçlü Demokrasi: Yeni Bir çağ İçin Katılımcı Siyaset*, (Çev. Mehmet Beşikçi), İstanbul: Ayrıntı.
- Blau J.R. ve Blau P.M. (1982), "The Cost of Inequality: Metropolitan Structure and Violent Crime", *American Sociological Review*, 47, ss. 114-129.

- Block, M. K. ve Heineke J. M. (1975), "A Labor Theoretic Analysis of Criminal Choice", *American Economic Review*, 65, ss.314-325.
- Braithwaite, J. (1981), "The Myth of Social Class and Criminality Reconsidered", *American Sociological Review*, 46, ss.36-57.
- Buğra, A. (2016). Yoksulların Vatandaşlığı <http://bianet.org/bianet/toplum/161266-yoksullarin-vatandasligi> (Erişim Tarihi: 18.01.2016)
- Buğra, A. (2015). *Kapitalizm, Yoksulluk ve Türkiye'de Sosyal Politika*. İstanbul: İletişim.
- Buğra, A. (2013). Eşitlik, Farklılık ve Sosyal Politika Düşüncesi, <http://docplayer.biz.tr/648025-Esitlik-farklilik-ve-sosyal-politika-dusuncesi-ayse-bugra-bilim-akademisi-30-kasim-2013.html> (Erişim Tarihi: 22.01.2016).
- Chiu W. H. ve Madden P. (1998), "Burglary and Income Inequality", *Journal of Public Economics*, 69, ss.123-141.
- Creswell, J.W.(2007). *Qualitative inquiry & research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crutfield, R.D., ve Susan R.P. (1997), "Work and Crime: The Effects of Labor Stratification", *Social Forces*, 76 (1), ss.93-118.
- Çalışkan, Ş. (2010). Türkiye'de gelir eşitsizliği ve yoksulluk. *Sosyal Siyaset Konferansları*.59, 9-132.
- Çetin, M. Ö. B. I. (2009). Dünyada ve Türkiye'de Yoksulluk ve Kadınlar.*Journal of Yaşar University*, 4(16), 2661-2698.
- Çiftçi, A. (2015). *Vatandaşlık Bilgisi Demokrasi ve İnsan Hakları*. 4. Baskı, Ankara: Gündüz.
- Çolak, M. , Özer, Y. E. (2015) Yoksulluk, Dezavantajlı Grup ve Suç İlişisine Yönelik Bir Alan Taraması: İzmir Kadın Sığınma Evleri Örneği , *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 29 Sayı: 3 2015 ISSN:1300-4646.
- Davutoğlu, A. (2009). *Küresel Bunalım*, İstanbul: Küre.
- Dönmezer, S. (1984), *Kriminoloji*, Filiz Kitabevi, İstanbul, 7. Baskı. Ehrlich, I. (1973), "Participation in Illegitimate Activities: A Theoretical and Empirical Investigation", *Journal of Political Economy*,81(3), ss.521- 565.
- Drucker, P. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. İstanbul: İnkılap.
- Erdoğan, N. (2002). Yok-sanma: Yoksulluk-Maduniyet ve "Fark Yaraları".Yoksulluk Halleri: Türkiye'de Kent Yoksulluğunun Toplumsal Görünümleri, Wald: Demokrasi.
- Fay, B. (1987) *Critical social science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Freeman, R. B. (1996), "Why Do So Many Young American Men Commit Crimes and What Might We Do About It?", *Journal of Economic Perspectives*, 10(1), ss.25-42.
- Furlong, W. (1987), "A General Equilibrium Model of Crime Commission and Prevention", *Journal of Public Economics*, 34, ss. 87-103.
- Galston, W. A. (1988). "Liberal Virtues", *American Political Science Re-view*, 82 (4): 1277-1290.
- Gauss, G. F. (2003). *Contemporary Theories of Liberalism: Public Reason as a Post-Enlightenment Project*, London: SAGE Publications.
- Gencer, B. (2008). *İslamda Modernleşme*. Ankara: Kotus.
- Geray, C. (2010). AKP ve Konut: Toplumsal Konut Yöneltilisi Açısından TOKİ Uygulamaları, Uzel, İ. & Duru, B. (ed.) (2010). *AKP Kitabı Bir Dönüşümün Bilançosu* içinde (2.baskı) Ankara: Phoenix.
- Giddens, A. (2005), *Sosyoloji*, (Haz: Cemal Güzel), Ankara: Ayraç.
- Glaeser, E. ve Sacerdote, B. (1999), "Why Is There More Crime in Cities?", *Journal of Political Economy*, 107, ss.225-258.
- Hablemitoğlu, Ş. Özmete, E. (2012). Etkili Vatandaşlık Eğitimi için Bir Öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi* 2012 1(3), 39-54
- Hatun, Ş., Etiler, N., & Gönüllü, E. (2003). Yoksulluk ve çocuklar üzerine etkileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46(4), 251-260.
- Heater, D.(2007). *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*, çev. M. Delikara Üst, Ankara: İmge.
- Hearter, D. (1999). *What is Citizenship*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Hooghe M, Vanhoutte B, Hardyns W, Bircan T (2011), "Unemployment, Inequality, Poverty and Crime: Spatial Distribution Patterns of Criminal Acts in Belgium, 2001-06", *British Journal of Criminology*, 51, ss. 1-20.
- Ignatieff, M. (1995), "The Myth of Citizenship", Ronald Beiner (Ed.) *Theorizing Citizenship*, Albany: State University of New York Press.
- İçli, T. (1992), "Türkiye'de Suçlular Sosyal Kültürel ve Ekonomik Özellikleri", *Suç Önleme Sempozyumu*, Ankara.

- Kara, C. (2013). *2004 İlköğretim 7.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programındaki kazanımların ön-son test sonuçlarına ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (yayınlanmamış doktora tezi) Fırat Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Kılınç, Z. A. (2010). *Yurttaşlık ahlaki olarak sosyal sermaye*. *Bilgi* (21), Kış, 1-37.
- Kymlicka, W. Norman, W. (1994). "Return of the Citizen", *Ethics* 104 (Ocak), s.352-81.
- Leca, J. (1996). *Bireycilik ve Yurttaşlık*. Dersimiz Yurttaşlık. (Der. E. Balibar ve D. Borne), İstanbul: Kesit.
- Marshall, T ve Bottomore, T (2006) *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*, Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Metin, B. (2013). *Türkiye'de 2000 sonrası Uygulanan Ekonomik ve Sosyal Politikalar Temelinde Yoksulluk Sorunu "Ankara'da Uygulamalı Bir Araştırma."* Ankara: Çaşgem.
- Morrow, R.A.,& Brown, D.D. (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- M. Kelly (2000), "Inequality and Crime", *The Review of Economics and Statistics*, 82(4), ss. 530-539.
- Önder, H., & Şenses, F. (2006). Türkiye'de yoksulluk ve yoksulluk düşüncesi. *İktisat, Siyaset, Devlet Üzerine Yazılar*, 199-221.
- Özlem, D. (2002). *Kavramlar ve Tarihleri*. İstanbul: İnkılâp.
- Sah, R. K. (1991), "Social Osmosis and Patterns of Crime", *Journal of Political Economy*, 99(6), ss.1272-1295.
- Sampson, R. (1987) "Urban Black Violence: The Effect of Male Joblessness and Family Disruption", *American Journal of Sociology*, 93, ss.348- 382
- Sarıbay, A. Y.(1992). *Siyasal Sosyoloji*, Ankara: Gündoğan.
- Schnapper, D. (1995), *Yurttaşlar Cemaati Modern Ulus Fikrine Dair*, Çev. Özlem Okur, İstanbul: Kesit.
- Taburoğlu, Ö. (2011). *Kent Efsaneleri*. Ankara: Duğubatı.
- Tannenbaum, D. & Schultz, D. (2007). *Siyasi Düşünce Tarihi: Filozoflar ve Fikirleri*. Çeviri: Fatih Demirci), Ankara: Adres.
- Taş, R. (ed.) (2012). *Ankara'nın Kentsel Yoksulluk Haritası*. Ankara: Turgut Özal Üniversitesi.
- Thoreau, H. D. (2015). *Sivil İtaatsizlik*. Çev. Caner Turan. Ankara: Say.
- Tourane, A. (2000). *Modernliğin Eleştirisi*, Çev. Hülya Tufan, İstanbul:Yky.
- Şahbudak, E. & Sezer, A. (2011). Akademi Camiada Yurttaşlık Algısı ve Bilinci:(CÜ Öğretim Üyeleri Örneğinde). *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 35(2).
- Tsushima, M. (1996), "Economic Structure and Crime: The Case of Japan", *Journal of Socio-Economics*, 25 (4), ss. 497-515.
- Üstel, F. (2014). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde*. İstanbul: İletişim.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve Demokrasi*, Ankara: Dost.
- Yıldırım, Ö. A. M. (2011). Dünyada ve Türkiye'de yoksulluğun analizi. Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4(2), 60.
- Zagorin, P. (2003). "Republicanism", *British Journal for the History of Phi-losophy*, 11(4): 701-714.
- Wallerstein, I. (2013). *Bilginin Belirsizlikleri*, (Çev). Alataş, B. İstanbul: Sümer.

ÇEŞİTLİLİK ÖNCÜLER NÜFUS KÜRESELLEŞME
DEĞERLER EĞİTİMİ EKOLLER EĞİLİMLER
ÇOCUK ve OKUL GÜNCEL OLAYLAR SOSYAL MEDYA GÖÇ ÇEŞİTLİLİK
BEYİN DOLAŞIMI DEMOKRASİ NÜFUS AVRUPA BİRLİĞİ VE
KÜRESELLEŞME TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE
SOSYAL BİLGİLER



USBES 2016

ULUSLARARASI
SOSYAL BİLGİLER
EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU
28/30 NİSAN 2016
Pamukkale Üniversitesi



INTERNATIONAL
SYMPOSIUM ON
SOCIAL STUDIES
EDUCATION
28/30 APRIL 2016
Pamukkale University / Denizli - TURKEY

