

IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

Cilt 1/Sayı 1/ Yıl 2017



International Journal of New Approaches in Social Studies



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

ISSN:

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS 2017 yılında yayın hayatına başlayan hakemli ve bilimsel uluslararası bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Dergiye kabul edilen çalışmalar online olarak yayınlanmaktadır. Sosyal Bilgiler çalışma alanında ve editör kurulunun uygun gördüğü eğitim bilimleri alanında yapılan özgün nitelikteki çalışmaları yayınlamak eğitim-öğretim süreçlerinde, öğretmen yetiştirme alanında mevcut durumları ortaya koyma, sorunlara dikkat çekme ve çözüm önerileri getirme vb. katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma ve derleme makaleler yanında, ders etkinlikleri, kitap inceleme ve biyografi çalışmaları da yayınlanmaktadır.

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Doç. Dr. Hakan AKDAĞ

ijonasstr@gmail.com



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 1, SAYI: 1, YIL: ARALIK - 2017

SAHİBİ / OWNER

Dr. Hakan AKDAĞ

EDİTÖR / EDITOR

Dr. Hakan AKDAĞ

EDİTÖR YRD / VİCE EDITOR

Dr. Selahattin KAYMAKÇI

Dr. F. Serkan SAY

REDAKSİYON/ RADACTİON

Dr. Murat YAKAR

Dr. F. Serkan SAY

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Adnan ALTUN

Dr. Halil TOCAN

Dr. Selahattin KAYMAKÇI

Dr. Hakan AKDAĞ

İletişim / Communication

Hakan AKDAĞ – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN
Selahattin Kaymakçı – Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 37000 KASTAMONU

E-posta/email: ijonasstr@gmail.com

Basım Tarihi /Published Time: Aralık 2017/ December 2017

ISSN:

Hakemler ve Dışlama Kurulu

Referees and Advisory Board

Prof. Dr. Prof. Dr. Refik TURAN – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK - Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY - Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU – Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan SEVER- Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Marilyn JOHNSTON PARSONS, University of Illinois at Urbana-Champaign College of Education,
Prof. Dr. Necdet HAYTA - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mithat AYDIN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Handan DEVECİ – Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hilary COOPER, University of Cumbria
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir ULUSOY - Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ – Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Adem SEZER – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Kubilay YAZICI – Niğde Ömerhalis Demir Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih AYDIN – Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKSOY – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ – Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKBABA – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan DİNÇ – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Gaziosman Paşa Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN – Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Elif ALADAĞ – Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK – Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ – Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK - Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK - Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ – Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN - Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram TAY- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed SARI – Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim SARI – Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice DEMİRKAYA GEDİK - Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TAHIROĞLU – Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Harun ER – Barın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat Bayram YILAR - 19 Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serpil DEMİREZEN - Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emine Karasu AVCI – Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi
Dr. Fatma TORUN – Adıyaman Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ

THE REFEREES OF THIS ISSUE

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR - Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Halil TOKCAN – Niğde Ömerhalis Demir Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin DOĞAN – Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan ALTUN - Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faurk SÖNMEZ – Gaziosman Paşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat Bayram YILAR - 19 Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ - Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM - Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. F. Serkan SAY – Mersin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 1, SAYI: 1, YIL: ARALIK - 2017

EDİTÖRDEN...

Değerli Okuyucular,

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) ilk sayısıyla karşınıza çıkmanın ve her sayısıyla sosyal bilgiler çalışma alanı literatürüne katkı sağlamanın büyük mutluluğunu yaşıyoruz. Dergimizin ilk sayısında yayınlanan makaleler editör kontrolü ve hakem sürecini tamamlamış çalışmalar bulunmaktadır. Yayınlanan çalışmaların sosyal bilgiler çalışma alanına katkı sağlayacağını söyleyebiliriz. Gerek Türkiye'de gerekse uluslararası alanda sosyal bilgiler alanına ait çalışmaların yer alacağı bir derginin olması memnuniyet vericidir. Diğer sayılarımızda sadece makale olarak değil bunun yanında etkinlik, biyografi ve kitap inceleme başlıkları altında da çalışmaların yer alması yönünde planlamalarımız devam etmektedir.

Dergimizin ilk sayısı olması dolayısıyla, bize çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize bir kez daha emeklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Dergimizin bir sonraki sayısı 2018 yılı Haziran ayında yayımlanacaktır. Her zaman olduğu gibi bu sayımıza da bütün araştırmacıların katkısını bekliyoruz.

Doç. Dr. Hakan AKDAĞ

Aralık- 2017



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 1, SAYI: 1, YIL: ARALIK - 2017

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden... /Editor's Note

İçindekiler / Contents

1. Cennet ÖZER TAŞKAYA - Mustafa UYAR (s. 1 - 11)
Konya İli İlköğretim Okulları Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri
Classroom Management Competency of Primary School Teachers in Primary Schools in Konya Province
2. Ebru ARDIÇ - Adnan ALTUN (s. 12 - 30)
Dijital Çağın Öğreneni
Learner of the Digital Age
3. Halil TOKCAN- Emra KOLYİĞİT (s. 31 - 41)
Türk Tarihinde Yer Alan Önemli Kadın Şahsiyetler Hakkında Öğrenci Bilgi Düzeyleri
Student Information Levels on Important Women Persons in Turkish
4. Kudret AYKIRI (s. 42 - 55)
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Projelerine İlişkin Deneyimlerinin Belirlenmesi
Determination of the Experiences of Social Studies Teacher Candidates on the Projects of Community Service Practices
5. Yasin DOĞAN - Osman TUĞ (s. 56 - 79)
Uluslararası Sınavlarda Başarılı Ülkeler ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısından İncelenmesi
Analyzing of the Top Countries' in the International Examinations and Turkey's Social Studies Textbooks in Terms of Design Dimension

6. Yakup OFLAR (s. 80-90)

Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminden Beklentilerinin İncelenmesi

Investigation Of Social Studies Teachers' Expectations In Primary School Teachers' Social Studies Teaching

7. Sena COŞĞUN-KANDAL (s.91 - 105)

Kuruluşu, Öğrencileri, Etkisi: Amerikalı Seyyah Diplomat ve Misyonerlerin Anılarıyla Robert Kolej

Its Establishment, Students, and Effect: Robert College with the Memories of American Travelers, Diplomats, and Missionaries

Konya İli İlköğretim Okulları Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri

Cennet ÖZER TAŞKAYA¹ & Mustafa UYAR²

¹MEB, Türkiye

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: **Kasım 2017**

Kabul Tarihi: **Aralık 2017**

Özet:

Bu araştırmada, Konya ili ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterlik düzeyleri kendi görüşlerine göre ortaya koymaya çalışılmıştır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türünün sınıf yönetimi yeterliğinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirip getirmediğine bakılmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma da araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Crombach Alfa güvenirlik katsayısı “.95” çıkmıştır. 5 Likert tipi bu ölçekte sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgili 35 madde yer almaktadır. Araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu’da MEB’ bağlı ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgular SPSS 11.0 paket programı yardımıyla incelenmiştir. Bulguların yorumlanması ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sınıf öğretmenlerinin bütününe bakıldığında, ortalama olarak sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri kendi görüşlerine göre “tamamen yeterli” çıkmıştır. Yeterlik düzeylerine bakıldığında, kendini “hiç yeterli değilim” düzeyinde gören katılımcı çıkmamıştır. 2 katılımcı biraz yeterli 19 katılımcı orta düzeyde 105 katılımcı “oldukça yeterli”, 182 katılımcı “tamamen yeterli” düzeyde görmektedir. Maddelere bakıldığında ise, en düşük düzeyde çıkan madde “4.03” ortalama ile 23. Madde: “Derste oluşturulabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem alma” ve 34. Madde: “Çevreyle öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapmada” olmuştur. En yüksek düzeyde ise “4.48” ortalama ile 25. madde sınıfa zamanında girmede görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri mezun oldukları okula ve mesleki anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, ilköğretim, öğretmen öz yeterliği.

Abstract

In the research teachers who are in the I. Level of primary schools in the city of Konya evaluated their own performances about classroom management. Another important point evaluated in this research is if gender. Level of experience or the graduate school of teacher makes any significant difference in the classroom management. Research is made in survey model. The poll which is used in the research is developed by the researcher. The Crombach Alpha confidence level of the research is “.95” in this Likert with 5 type poll, there are 35 points of about the adequacy of the classroom management. Teachers from the main district of the Konya; Karatay, Meram and Selçuklu establishes the center of the research. Research sampling consist of 308 teachers. Result of evaluator with SPSS 11.0 package programmer. These are the results after evaluating the findings:

*Sorumlu Yazar E-mail: cennetozer@mail.com

Orcid ID:

**Bu makale, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde aynı adla kabul edilen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

By looking all teachers, average class administration adequacy is "Absolutely Adequate" according to the pointa least leveled point is, is "Absolutely Inadequate". By looking to the least level point is, with the average of "4.03 point number 23: "Preventing the unnecessary interruptions in the class" and point number 34: "Be in cooperative with the environment for he best interest of the student Higgest average is "4.48 of point number 25: "Attending to the class on time. There is no significant differences in the clasroom management adequacy of the teachers when comparing teachers according to gender. There is no significant differences in the clasroom manegement adequacy of the teachers when comparing teachers according teachers according to level of exprience and graduete schools.

Keywords: Classroom management, teachers, primary schools, teacher self-sufficiency

GİRİŞ

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994, s.76). Ancak, öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasının yanında sınıf yönetimi görevi de vardır. Sosyal bir sistem olan sınıfın organizasyonu ve yönetimi, öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir (Arı ve Saban, 2000, s.19).

Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması sınıfta başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetimi sıra dizinin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinde çok önemlidir. Eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesi ile yakından ilişkilidir (Başar, 2001, s.4). Büyükkaragöz ve arkadaşlarına (1998) göre de, öğretmenin niteliği ve yeterliliği öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür.

Geleneksel olarak sınıf yönetimi denilince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlması anlaşılır. Geleneksel sınıf yönetimi anlayışı öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurması esası üzerinedir (Turan, 2004, s.2). Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Boz, 2003, s.39).

Ağaoğlu'na (2002, s.7) göre sınıf yönetimi, genel olarak, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümüdür. Celep'e (2000, s.1) göre sınıf yönetimi ise, sınıfın amacını gerçekleştirmek için, sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir.

Sınıf yönetimi, çeşitli boyutlardan oluşmaktadır. Başar'a (2001) göre sınıf yönetiminin boyutları şunlardır:

1. Sınıf Ortamının Düzeni
2. Plân-Program Etkinlikleri
3. Zaman Yönetimi

4. İlişki Düzenlemeleri 5. Davranış Düzenlemeleri

Öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Ancak sınıf içindeki yaşamın önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur. Yani, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2000, s.1). Çünkü öğretmen, Bakanlığın hazırladığı programın okuldaki uygulayıcısıdır.

“Öğrencinin başarısında öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayıcı bir ilişki olduğu görülür. Buradan hareketle öğretmenin öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili iki temel yeterlilik; öğretim yöntemlerine ilişkin yeterlik ve sınıf yönetimine ilişkin yeterlilik ile ilgilidir (Arı ve Saban, 2000, s.19). Öğretmenlerin bu alanlarda gerekli yeterliklere sahip olması eğitimin niteliğini etkileyecektir.

Öğretmenlik mesleği sürekli kendini geliştirmeyi ve yetiştirmeyi gerektiren bir meslektir. Çünkü dünyada gittikçe artan bir hızda büyük ve köklü değişimler olmaktadır. Öğretmenin bu yeniliğe ayak uydurması ve aynı zamanda da yeniliklere açık bir toplum için öğrenciler yetiştirmesi gerekmektedir (Başaran, 1994, s.78). Öğretmenlerin, eğitiminden sorumlu oldukları öğrencilerinin iyi yetişmeleri için sınıfta uygun bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamaları gerekmektedir. Bu ise öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi yeterliğine sahip olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin bu kadar önemli olması nedeniyle sınıf yönetim yeterlikleri çeşitli şekillerde tespit edilmesi ve varsa bu alandaki eksiklikleri giderilmesi gerekir. Çünkü ancak o zaman nitelikli bir eğitim sağlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Konya ili, ilköğretim I. kademedeki görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilik düzeylerinin, kendi görüşlerine göre ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri meslekî kademeye göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Balcı (1995) ve Karasar'a (2000) göre bu tür modellerde ihtiyaç duyulan veriler, araştırmanın çalışma evrenden seçilen örneklem üzerinden çeşitli ölçme araçları ile toplanabilir. Elde edilen verilere göre var olan durum betimlenir.

Bu araştırma, tek faktörlü bir modelde planlanmıştır. Bunun için hazırlanan ölçek ile araştırmanın alt problemlerine cevaplar aranmıştır. Bu araştırmanın problemini gösteren

değişken, ilköğretim birinci kademe de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf eğitim öz yeterlik düzeyidir. Alt problemlerde ise öz yeterlik düzeyini etkileyen bağımsız değişkenler cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye’de görev yapmakta olan bütün sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada araştırma için bir çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve devlet ilköğretim okullarında 2003-2004 öğretim yılında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Konya ili merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak hazırlanan Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik Ölçeği sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı tespit ama tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yeterlikleri çalışmasında kullanılan alt başlıklardan ve ilgili literatürden yararlanarak oluşturulmuştur. Ölçek için hazırlanan taslak formun geçerliğini sağlamak için önce alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için ise 50 sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Başlangıçta 44 madde olan taslak form, SPSS 11.0 istatistik programı yardımı ile faktör analizi yapılarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekteki madde sayısı 35’e düşmüştür. Ayrıca ölçek sorularının bir boyutta toplandığı görülmüştür. Crombach Alfa güvenlik katsayısı ise “.95” çıkmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova ve Scheffe testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde amaçlar kısmında belirtilen alt problemlere ait bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetim öz yeterlik düzeylerini ilişkin istatistikî bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

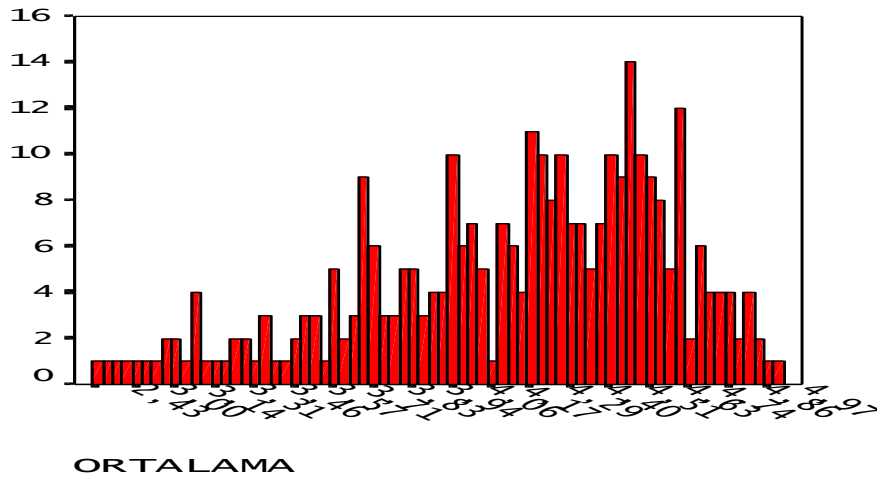
Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik Düzeyleri

Maddeler	N	\bar{x}	S
1. Öğrencileri öğretim etkinliklerine katmada,	308	4,37	,70
2. Yapılan ölçme değerlendirme sonucunda öğrenciye geri bildirim sağlamada,	308	4,28	,76
3. Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurmada,	308	4,23	,77
4. Öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarını ölçmede,	308	4,29	,75
5. Öğrenciyi dersin amacından haberdar etmede,	308	4,30	,75
6. Programı öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak yeniden düzenlemede,	308	4,08	,82
7. Güncel ve yaratıcı plânlama yapabilmeye,	308	4,11	,88
8. Hazırlanan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini tespit etmede,	308	4,06	,88
9. Derslerin içeriğini düzenlerken öğrencilerin görüşlerini almada,	308	4,04	,83
10. Yapılan günlük plâni uygulamaya koymada,	308	4,24	,85
11. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak plânlama yapmada,	308	4,09	,85
12. Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almada,	308	4,33	,73
13. Öğrencilerin derste birbirleriyle gereksiz yere konuşmalarını engellemede,	308	4,30	,82
14. İstenmeyen davranışlar için caydırma listesi hazırlamada,	308	4,04	,93
15. İstenen davranışlar için pekiştirme listesi hazırlamada,	308	4,09	,86
16. Sınıftaki istenmeyen davranışları önlemede,	308	4,20	,81
17. Öğrencilere yaptıkları olumsuz davranışlar hakkında geri bildirimde bulunmada,	308	4,32	,68
18. Sıra ve masaların, öğrencilerin rahat edebileceği şekilde olmasını sağlamada,	308	4,31	,82
19. Sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak düzenlemede,	308	4,34	,83
20. Sınıfın oturma düzenini, çeşitli çalışmalar için değişikliklere izin verebilecek şekilde düzenlemede,	308	4,30	,83
21. Sınıf içinde gürültü oluşmasını engelleyecek önlemler almada,	308	4,29	,78
22. Ders zamanını, plânlanan şekilde kullanmada,	308	4,19	,78
23. Derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem almada,	308	4,03	,85
24. Sınıf içinde zaman kullanımı ile ilgili yönergeler hazırlayıp öğrencilere duyurmada,	308	4,04	,89
25. Sınıfa zamanında girmede,	308	4,48	,76
26. Ders zamanının nasıl kullanılacağını plânlamada,	308	4,41	,74
27. Zamanı öğrencilerle birlikte plânlamada,	308	4,09	,81
28. Öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenmede,	308	4,39	,76
29. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân veren, demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmada,	308	4,38	,74
30. Öğrencilerle ders dışı etkinliklerde de birlikte olma,	308	4,10	1,05
31. Her derste bütün öğrencilerle iletişime girmede,	308	4,26	,84
32. Öğrencilerle günlük konular üzerine konuşmada,	308	4,32	,77
33. Öğrenci aileleriyle etkin biçimde iletişim kurmada,	308	4,23	,92
34. Çevreyle, öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapmada,	308	4,03	,97
35. Diğer öğretmenlerle işbirliği yapmada,	308	4,33	,88
Ortalama		4,23	,83

Ölçekte yer alan maddelerin ortalaması “4,23” yani “Tamamen Yeterliyim” çıkmıştır. 35 maddeye bakıldığında 14 maddeye, “Oldukça Yeterliyim”, 21 maddeye “Tamamen Yeterliyim” cevabı verildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ölçekte belirtilen sınıf yönetimi yeterliklerinin genelinde öğretmenlerinin kendilerini “Tamamen Yeterli” düzeyde gördükleri söylenebilir.

Katılımcıların verdiği cevaplar içinde en düşük ortalama “2,43” en yüksek ortalama ise “4,97” olarak görülmektedir. Grafik 1’de sınıf öğretmenlerinin aldıkları ortalamalar, sütun grafiği şeklinde aşağıda verilmiştir.

Grafik 1. Katılımcıların Aldıkları Ortalamalar Grafiği



Katılımcıların verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde kendini “Hiç yeterli değilim” düzeyinde gören katılımcı çıkmamıştır, 2 katılımcı kendini “Biraz Yeterli”, 19 katılımcı “Orta Düzeyde Yeterli”, 105 katılımcı “Oldukça Yeterli”, 182 katılımcı da “Tamamen Yeterli” düzeyde görmektedir. Buna göre katılımcıların % 0,65’i “Biraz Yeterli”, %6,17’si “Orta Düzeyde Yeterli”, % 34,09’u “Oldukça Yeterli” ve %59,09’u “Tamamen Yeterli” düzeydedir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların tamamına yakını kendini sınıf yönetimi alanında yeterli gördükleri söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilikleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, sınıf yönetim öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip gösteremediğine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ile Cinsiyet İlişkisi

		n	\bar{x}	s	t	p
CİNSİYET	KADIN	170	4,26	,45	1,60	,11
	ERKEK	138	4,17	,49		

Yapılan t testi sonucunda bulunan P değeri “,11” çıkmıştır. $P > 0,01$ olduğundan dolayı cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan 170 kadın öğretmenin kendilerini yeterli görme düzeyleri ile 138 erkek öğretmenin kendilerini yeterli görme düzeyleri aynı şekilde, “Tamamen Yeterli” düzeyde çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında kadınların “4,26” ve erkeklerin ise “4,17” ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar birbirine çok yakın bulunmuştur. Çünkü aralarındaki fark çok düşüktür. Bu

sonuca göre, sınıf yönetimi öz yeterlik ölçeğine verilen cevapların, kadınlarda ve erkeklerde aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilikleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetim öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark gösterip gösteremediğine ilişkin Anova ve Scheffe testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilikleri ile Meslekî Kıdem İlişkisi

Sıra	Meslekî Kıdem	n	\bar{x}	s	F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
1	1-5 Yıl	34	3,92	,58			
2	6-10 Yıl	93	4,09	,47			1-4
3	11-15 Yıl	38	4,21	,46	11,30	,00*	1-5
4	16-20 Yıl	51	4,33	,44			2-4
5	21 Yıl ve üzeri	92	4,42	,35			2-5
	Toplam	308	4,23	,47			

Yapılan Anova testi sonucunda bulunan P değeri “,00” çıkmıştır. $P < 0,01$ olduğundan dolayı mesleki kıdeme göre anlamlı fark vardır. Farkın kaynağına bakıldığında, yapılan Scheffe testi sonucuna göre; 1-5 yıllık meslekî kıdeme sahip olan öğretmenlerle 16-20 ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında; 1-5 yıllık meslekî kıdeme sahip olan 34 sınıf öğretmenin ortalaması “3,92” iken, 16-20 yıllık meslekî kıdeme sahip olan 51 sınıf öğretmenin ortalaması “4,33” ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan 92 sınıf öğretmenin ortalaması “4,42” çıkmıştır. Buradan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden, mesleğinde uzun yıllar hizmet eden öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Meslekî kıdeme göre farklılaşma, 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip öğretmenler arasında da görülmektedir. 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip olan 93 sınıf öğretmenin ortalaması “4,09” iken, 16-20 yıllık meslekî kıdeme sahip olan 51 sınıf öğretmenin ortalaması “4,33” ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan 92 sınıf öğretmenin ortalaması “4,42” olarak çıkmıştır. Buradan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden, mesleğinde uzun yıllar hizmet eden öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde de meslekî kıdem arttıkça ortalamaların da bir öncekine göre arttığı görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilikleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetim öz yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip gösteremediğine ilişkin Scheffe ve t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilikleri ile Mezun Olunan Okul İlişkisi

Sıra	Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{x}	S	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
1	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	85	4,36	,40			
2	Sınıf Öğretmenliği	86	4,08	,52			1-2
3	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	57	4,13	,53	7,14	,00	1-3
	Dışındaki Branşlar						2-4
4	Diğer	80	4,30	,39			
	Toplam	308	4,23	,47			

Yapılan Anova testi sonucunda bulunan P değeri “,00” çıkmıştır. $P < 0,01$ olduğundan dolayı mezun olunan okula göre anlamlı bir fark vardır. Bu farkın kaynağına bakıldığında yapılan Scheffe testi sonucuna göre; “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunu öğretmenler ile “Sınıf Öğretmenliği” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar” mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunları kendilerini “Tamamen Yeterli” düzeyde görmekte iken “Sınıf Öğretmenliği” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar” mezunu öğretmenler kendilerini “Oldukça Yeterli” düzeyde görmektedirler.

Ortalamalara bakıldığında; “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunu 85 katılımcının ortalaması “4,36” iken “Sınıf Öğretmenliği” bölümü mezunu 86 sınıf öğretmenin ortalaması “4,08” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar” mezunu 57 öğretmenin ortalaması “4,13” olarak hesaplanmıştır.

Mezun olunan okul türüne göre farklılaşma, “Sınıf Öğretmenliği” bölümü mezunu öğretmenler ile “Diğer” fakültelerden mezun olanlar, kendilerini “Tamamen Yeterli” düzeyde görmekte iken “Sınıf Öğretmenliği” bölümü mezunları kendilerini “Oldukça Yeterli” düzeyde görmektedirler.

Ortalamalara bakıldığında; Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunu 86 öğretmenin ortalaması “4,08” iken, “Diğer” okullar seçeneğini işaretleyen 80 öğretmenin ortalaması “4,30” olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenliği mezunlarının sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının düşük olması manidar bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan öğretmen yeterliliği kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran, 2002). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim öz yeterlilikleri “tamamen yeterli” düzeyinde çıkmıştır.
2. Ölçek maddelerini bakıldığında en düşük düzeyde çıkan madde “4.03” ortalama ile “derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem alma” da ve “çevreyle

öğrencilerin eğitim için işbirliği yapma” da, en yüksek düzeyde ise “4.48” ortalama ile “sınıfa zamanında girme” de görülmektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf eğitimdeki yetenekleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir.

4. Sınıfa öğretmenlerinin sınıf eğitimdeki öz yeterlikleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık 1-5 yıllık mesleki kademe sahip öğretmenlerle 16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri; 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında görülmektedir. 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri 16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Aynı şekilde 6-10 yıllık mesleki kademe sahip sınıf öğretmenleri, 16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha az yeterli görmektedirler.

5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf eğitimdeki yeterlik düzeyleri mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile sınıf öğretmenliği bölümü ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardan mezun olan sınıf öğretmenleri arasında; sınıf öğretmenliği bölümü mezunu sınıf öğretmenleri ile diğer okullar mezunu sınıf öğretmenleri arasında görülmektedir. İki yıllık eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenliği bölümü ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerine sınıf yönetiminde daha yeterli görmektedirler. Yine diğer okullardan mezun olup sınıf öğretmeni yapmakta olan sınıf öğretmenleri sınıf öğretmenliği bölümü mezunu sınıf öğretmenlerine göre kendilerini sınıf yönetiminde daha yeterli görmektedirler

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler getirilmiştir:

1. Yapılan bu araştırmada mesleki kıdemi çok olan yani tecrübeli öğretmenlerin mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle meslekte yeni olan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerle sınıf yönetimi konusunda görüş alışverişi içinde olmalıdırlar.

2. “Mesleki kuruluşlarla öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapma” konusunda öğretmenler kendilerine ölçekte yer alan diğer konulara göre daha düşük düzeyde görmektedirler. Hizmet öncesi eğitimde bu konuda üzerinde daha özenle durulmalı, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli ve okul yöneticileri tarafından öğretmenler işbirliği yapmaya teşvik edilmelidir

3. Öğretmenlerin kendilerini diğer maddelere göre daha az yeterli gördükleri bir madde olan “derste oluşabilecek kesintilere karşı önceden önlem alma” konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilebilir. Sınıf öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile ilgili yönetici, öğrenci ve müfettişi gibi gruplarla çalışmalar yapılabilir.

4. Sınıf yönetimi ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili deneysel araştırmalar da yapılmalıdır.

5. Sınıf yönetimi yeterliği ile ilgili olarak gözlem yöntemi ile sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri ortaya çıkarılacak araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. *Sınıf Yönetimi*. (Ed: Kaya, Z.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.1-18.
- Arı, Ramazan ve Saban, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi.
- Aydın, Ayhan. (2000). *Sınıf yönetimi*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. S., Muşta, M. C., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş eğitimin temelleri*. Konya: Mikro Yayınları.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. 5. Baskı. Ankara: Meteksan Matbaacılık,
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 10. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği (niteliği ve önemi). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Türkoğlu, A.). Ankara: Mikro Yayınları. ss.253-278.
- Turan, S. (2004). Yönetilme ilgili temel teori ve yaklaşımlar. *Sınıf Yönetimi*. (Ed: Şişman, M. ve Turan, S.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.1-10.

EXTENDED ABSTRACT

Classroom Management Competency of Primary School Teachers in Primary Schools in Konya Province

In the success of the students, it is seen that there is an integral relationship between teaching and classroom management. It is necessary that teachers provide a suitable educational environment for the students for whom they are responsible to be well-educated. This depends on the fact that teachers have an effective classroom management competency. Because of the fact that the classroom management competency of the teachers is so vital that the classroom management competency of the teachers should be identified via various ways and that the absence of competency, if there is any, should be eliminated. In this study, it was aimed to determine the level of classroom management competency of the primary school teachers from their point of views. Besides, whether such variables as gender, professional seniority, school type they graduated from cause a significant difference in their classroom management competency was also investigated. The study was designed as survey model. The population of the study was all the primary school teachers in Turkey, and target population of the study is the primary school teachers on duty in 2003 – 2004 academic year in the state and private schools connected to Konya directorate of national education. The sample of the study was 308 primary school teachers on duty in the primary schools in Karatay, Meram and Selçuklu caunties of Konya.

Classroom Management Self-efficacy scale developed by the researchers was utilized. The scale items were written by using the related literature and the study on teacher competencies done by the Ministry of National Education. First, for the validity of the draft form of scale, the opinions of the domain experts. Second, for the reliability, the form was administered to 50 primary school teachers. The Crombach Alfa reliability score of the Classroom Management Self-efficacy scale was found to be .95. Classroom Management Self-efficacy scale has 35 items with five-point Likert scaling.

The data was analyzed by SPSS 11.0 program. In the analysis of the data, arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, ANOVA and Scheffe tests were used. After the analysis of the data, the following results were obtained: the overall result of classroom management competency level of the primary school teachers were found to be “completely adequate” according to the opinions of the primary school teachers. There were no participants claiming as “not competent”. Two participants see themselves as “a little competent”; 19 participants, “average”, 105 participants, “quite competent”, and 182 participants, “completely competent” about their classroom management skills. When the items were analyzed, the items having the lowest score with the mean of “4.03” were item 23 which is “taking preventive measures for the unnecessary disruptions in the class” and the item 34 which is “collaborating with the community for the education of the students”. The item having the highest score with the mean of “4.48” was the item 25 which is “going into the class on time”. There was no significant difference in the classroom management competency levels of the primary school teachers according to gender. Yet, there were significant differences in the classroom management competency levels of the primary school teachers according to the schools they graduated from and professional seniority.

Dijital Çağın Öğreneni

Ebru ARDIÇ¹ & Adnan ALTUN¹

¹Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: **Kasım 2017** Kabul Tarihi: **Aralık 2017**

Özet:

Aynı yıllarda doğup, aynı çağın koşullarında, benzer toplumsal olayları, sıkıntıları, yükümlülükleri yaşamış kişiler topluluğunu tanımlamak için kuşak kavramı kullanılmaktadır. Kuşak oluşumu genellikle yaş ve sosyolojik olgulara göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma geçmişte sosyologların kuşakları sınıflandırırken nitelikli çalışmalar yapmalarında yardımcı olmuştur. Ancak günümüzde teknoloji, farklılaşan toplumsal değerler, değişen kariyer alguları, eğitim, çalışma koşulları gibi etkenler sınıflandırmanın farklı boyutlara göre değerlendirilmesinin gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın amacı, sınıflandırılan bu kuşakları pedagojik açıdan incelemektir. Özellikle dijital çağın öğreneni olarak da adlandırabileceğimiz Z Kuşağı öğrenenin davranışlarına dair çeşitli genellemeler ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgular ışığında dijital çağın öğrenenin özellikleri genel olarak belirlenmeye çalışılmış, ayrıca Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında da değerlendirilmiştir. Edinilen bulgular arasında dijital çağın öğrencilerinin teknolojiyi kişisel yaşam alanlarında aktif kullanmalarının yanı sıra, araştırma, öğrenme, bilgi edinme, yaratıcılık, yenilik, kariyer ve teknoloji becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları da görülmektedir. Teknoloji ile günlük yaşamında iç içe olma, teknolojiyi etkin kullanma, sosyal medyada aktif olarak var olma, kısaca; teknoloji konusunda oldukça fazla bilgi ve beceriye sahip bireyler olmaları bu öğrencilerin en belirgin özellikleridir. Öğrenciler teknolojiyi bir sosyalleşme aracı olarak kullandıkları gibi öğrenme etkinliklerinde de kullanılmaktadır. Çalışmada elde edilen diğer sonuç ise Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarının, beceri ve değerlerinin dijital çağın öğrenci özelliklerini destekleyecek içeriklere sahip olmasıdır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyecek uygulamalara yönlendirilmeleri, eğitim ortamlarında kullanılmak üzere içerik açısından zengin dijital eğitim materyalleri hazırlanması getirilen öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: kuşaklar, z kuşağı, sosyal bilgiler

Abstract

The purpose of this study is to examine these generations in pedagogical terms. In particular, to reveal the behavioral generalization of the Z Generation learner that we can call the learner of the digital age. Survey method was used in the study. In the light of findings, the characteristics of the learners of the digital age were tried to be determined in general and also evaluated in the context of Social Studies education. Among the findings, it is seen that digital age students use technology in their personal life spaces as well as active research, learning, information acquisition, creativity, innovation, career and technology skills. Students use technology as a means of socialization, as well as in learning activities. With these changes, it can be said that students' learning preferences and styles differed from previous generation students. However, it should be thought that there are various variations within this generation as

*Sorumlu Yazar E-mail: eebrdic@gmail.com

Orcid ID:

**Bu makale 4-6 Mayıs'ta Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

in every generation. Socio-economic and cultural differences of students should also be considered and adequate field surveys should be carried out before generalization can be made for a whole generation. The other result of studying is that Social Studies learning areas, skills and values have contents that support the student characteristics of digital age. The orientation of students to the practices that will support their creativity and preparation of content-rich digital teaching materials for use in educational environments is among the proposals in this research.

Keywords: Generations, z generation, social studies

GİRİŞ

Kuşak teorisi yeni olmakla birlikte kuşak gerçeği oldukça eskidir. Dünyanın birçok yerinde öncelikle popüler bir konu olarak tartışılmış olan kuşak teorisi bilimsel araştırmalar içinde konu olmuş, önemli çalışmalar yapılmıştır. Sosyal, psikolojik, ekonomik, coğrafi faktörler dikkate alınarak yaş grupları üzerinde incelemeler yapılmakta ve bu grupların hayata bakış açıları, tepkileri, beklentileri ile yaşam algıları üzerinde bilimsel verilerle sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda kuşakların belirgin özellikleri ortaya çıkarılmaktadır. Bu özellikler genel olarak tüm kuşak bireylerine atfedilir ancak her kuşak içerisinde çeşitli varyasyonlar olabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca her ülkenin kuşak gelişimi farklı bir seyir izler. Kuşakların özellikleri, ülkelerin sosyo-kültürel özelliklerinden ve gelişim düzeylerinden etkilenir. Bu sebeple ülkelerin kendi toplum özelliklerini gözetenek kuşak çalışmaları yürütmeleri gerekmektedir. Çalışmanın devam eden bölümünde günümüze kadar yapılan kuşak çalışmaları sonucunda kuşaklar ile ilgili ortaya çıkan genel özellikler hem dünya hem de Türkiye bağlamında verilmeye çalışılmıştır.

1. Gelenekselciler Kuşağı

Gelenekselciler, 1900 ve 1945 arası doğan bireyleri kapsar. Sadık, tutarlı ve uyumlu bireylerdir. Kuşak, Büyük Bunalım ve II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkan, kurallara uymaya özen gösteren bireylerden oluşur (Kyles, 2005, 54). Sessiz Kuşak ya da Savaş Kuşağı olarak da adlandırılır. Dünya genelinde yaşanan işsizlik, insanların tasarruf ederek sade bir hayat yaşam sürmelerine sebep olmuştur (Demirkaya, Akdemir, Karaman ve Atan, 2015, 188). 20. yüzyılın dünya savaşlarında milyonlarca insanın hayatını kaybettiği ya da başka bir insana bağımlı yaşamaya başladığı yıllardır. Bu yüzyılın ilk nesli olan gelenekselciler, kıtlık ve büyük yıkımların etkisiyle büyümüştür. Türkiye açısından bakıldığında ise bir imparatorluğun çöküşünün yaşandığı dönemdir. 1850 sonrası doğan Osmanlı vatandaşları bu çöküşün etkilediği sosyolojik süreçlere tanık olmuş ve gelecekleri için endişe ederek yaşamışlardır. İnsanlar hayatta kalmanın ve varlığını sürdürmenin mücadelesini vermişlerdir (Yalçın, Sökmen ve Kulak, 2013, 140).

Savaşlar, göçler, isyanlar, ülkenin bölünmesi dedikoduları, ufkun hiç aydınlanmayacağına olan ümitsizlik ile devam eden bu süreçte kurtuluş için birçok reçete yazılması da diğer bir dönem gerçeğidir. Toplumsal çözülmenin çok fazla olduğu bu süreçte yaşayan ve Sessiz Kuşağı yetiştiren ebeveynlerin psikolojileri oldukça etkilenmiştir. Yıkımın ezikliği ve Cumhuriyet zaferinin mutluluğunu yaşayan bu nesil yetiştirdiği kuşağa büyük sorumluluk vermiştir. 1920 sonrası kuşağı Türkiye’de “Cumhuriyet Kuşağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde Türkiye’nin nüfusu, gelir ve eğitim düzeyi oldukça yetersizdi. Bu koşullarda yeni bir sistem inşa ederken, aynı zamanda Osmanlı Devleti’nden miras kalan hesapları kapatmanın bazen hazzı bazen de ağırlığını omuzlarında hisseden bir kuşaktır.

Bu kuşağın ortak algısı var olmak için mevcudun korunması olmuştur. Bu nedenle kurallara sadık kalmışlardır. Ancak yılların gelenekleri içindeki köklü değişikliklere sıcak bakmadıkları gibi zaman zaman karşı çıkmışlardır. Bu kuşağın sahip olduğu teknolojik alet radyodur. Kuşak büyük sıkıntılara rağmen Milli Mücadele'nin ve emperyal bir ilerleyişe karşı zaferin ve başarının yaşandığı bir dönem yaşamıştır. Bu mücadelesi diğer milletlere de örnek teşkil eden bir gelişmedir. Cumhuriyet ile birlikte hemen her alanda gelişme başlayan ve bundan gurur duyan bir kuşaktır. Devlet ülkenin her yerine ulaşmaya çalışırken eğitim ile bir bilinçlenme de yine bu dönemde ön plana çıkmaktadır. Yüzyılın ilk yarısında dünyanın hatta bir ülkenin yeniden inşasına tanıklık etmişlerdir (Yalçın ve diğerleri, 2013, 140-141).

Devam eden yıllarda kuşak II. Dünya Savaşı'nın yıkıcı atmosferi içerisinde, her şeyden önce hayatta kalma mücadelesi vermeye başlamıştır. Bu kuşaktan sonra diğer kuşakların incelenmesi oldukça önemlidir. Çünkü dünyanın batı medeniyeti, Doğu bloku, İslam dünyası ve Üçüncü Dünya olarak parçalara ayrıldığı "Soğuk Savaş" dönemi başlamıştır. Bu dönemde pop kültür, medyanın da desteğiyle etki alanını genişletmiştir. Bu dönemde konumlandırma kavramı doğmuştur. II. Dünya Savaşı'nı kazanan Batı'nın dünyayı konumlandırımları ile bugünkü dünya şekillenmiştir. Bugünkü dünyayı ve sonrasını anlayabilmek için Soğuk Savaş Dönemi'ndeki kuşakların dikkatli incelenmesi gerekmektedir (Senbir, 2004, 22-23).

2. Bebek Patlaması Kuşağı

1945-1965 yıllarında savaş sonrası doğan Soğuk Savaş dönemi çocuklarıdır. Sandviç Kuşağı olarak da adlandırılır. Büyümenin, refahın, mal ve hizmetlerin özlem duygusunu yaşayan bu kuşak harcama ve eğlenme eğilimli bir kuşaktır. Batılı ülkelerde, üretimin talebin gerisinde kalması ile özellikle kapitalistleşme sürecinin gerisinde kalan ülkelerde "üret, sat" stratejisini doğurmuştur. Komünist blokta ise batı karşıtı politikalar geçerliliğini bu kuşak boyunca korumuştur. Tam olarak Doğu-Batı zıtlaşması içine doğmuş, büyümüş ve 68 kuşağını yaratmış kuşaktır (Kupperschmidt, 2000, 69; Senbir, 2004, 23-24).

Bebek Patlaması kuşağı tüm kuşaklar içinde farklı bir noktaya taşıyan en önemli özellik, efsaneleştirilen 68 kuşağının mimarları olmalarıdır. 68 kuşağı, televizyon ile büyüyen ve televizyonun etkili bir iletişim aracı olduğunu fark eden ilk kuşaktır. Bu farkındalık yerel boyuta başlayan hareketi, televizyon aracılığı ile küresel boyuta taşımalarını kolaylaştırmıştır (Benlisoy, 2008, 31; akt. Altuntuğ, 2012, 205).

Bebek patlaması kuşağı ebeveynleri gibi sıkıntılarla karşılaşmamıştır. Büyük bir ekonomik büyüme ve refah döneminde büyümüşlerdir. Bu dönemde sivil hak hareketleri, kadın özgürlüğü, uzay programı, Soğuk Savaş ve Vietnam Savaşı meydana gelmiştir. Gençlik, sağlık, kişisel memnuniyet ve zenginliğe oldukça önem verirler (Clausing, Kurts, Prendeville ve Walt, 2003, 373). Bu kuşak ekonomik ve eğitsel büyümenin devam ettiği bir süreçte yetişmiştir. Geleneksel sistemde iyi hazırlanmış öğretmenler ve titiz akademik standartlarla eğitim gördüler. İlkokulda paylaşma ve birlikte çalışma yeteneklerine göre mezun edildiler. Üniversite de ise beşeri bilimler üzerine eğitim aldılar. Çalışmaya istekli, işkolik bir kuşaktır. Bu kuşağın işçi sınıfı, fikir birliği oluşturma, danışmanlık yapma ve değişime katkıda bulunma gibi birçok yeteneğe sahiptir (Kupperschmidt, 2000, 68-69). Yüksek eğitim seviyesine sahip bu kuşağın dörtte biri lisans ve lisansüstü diplomaya sahiptir (Crumpacker ve Crumpacker, 2007, 353).

Türkiye'de de bu kuşak büyümeye, refaha, mal ve hizmete büyük özlem duymaktadır. Uzun yıllardır sıkıntı içinde yaşayan ve ayakta kalmaya çalışan bir milletin yeniden gelişmeye ve

dünya ile etkileşime girmeye başladığı, çok partili hayata geçişin etkilerinin hissedildiği bir dönemdir. Tüm dünyada yaşamın kolaylaştığı, savaşların sona erdiği, üretimin arttığı ve teknolojinin gelişme gösterdiği bir dönem olduğu için nüfus oranında büyük bir artış medyana gelmiştir. Anadolu'nun kırsal kesiminde her ailenin ortalama 7-10 çocuğu olduğu bir dönemdir. Ayrıca bu dönemde Türkiye'ye ülke sınırları dışından göçmen girişinin yoğun olması nüfusu artıran diğer bir unsurdur. Bu dönemdeki diğer bir gelişme ise Türkiye'den Almanya'ya yoğun olarak göçlerin yapılmasıdır (Yalçın ve diğerleri, 2013, 143-146).

3. X Kuşağı

1965-1977 yılları arasında doğan bireylerden oluşur. Dünyada bir belirsizliğin hâkim olduğu dönemde var olan X Kuşağı, Kayıp Kuşak olarak da adlandırılmaktadır. Gelecek kaygısı ile yaşayan bu kuşak daha çok çalışmaya, kariyer yapmaya ve daha çok para kazanmaya odaklanmıştır. Türkiye için bu kuşak "Geçiş Dönemi Çocukları" olarak tanımlanmaktadır. Değişen dünya dinamiklerine maruz kalan, olabildiğince kanaatkâr, toplumcu, sadık ve idealist bir kuşaktır. Teknolojiyle ileri yaşlarda tanışmış ve hayatlarına dâhil etmişlerdir. Bu kuşak Francis Fukuyama tarafından "Büyük Çözülme" adı verilen dönemi kapsamaktadır. Büyük Çözülme dönemi, 1960'ların ortalarında azalan evlilik ve doğum oranları, artan boşanma oranı ailenin parçalanması ve kurumlara karşı güven eksikliğinin başladığı bir dönemdir (Altuntuğ, 2012, 205-206; Senbir, 2004, 24).

Bireysel iş yapma güçleri ve sorumluluk duyguları yüksektir. Sessiz Kuşak ve Bebek Patlaması kuşağının yetiştirdiği bu bireylerin aldığı eğitim ve eğiticilerin yaşadığı koşulların yansımaları ile sorumluluk üstlenmeyi ve bireysel olarak verimli çalışma becerilerinin geliştiği söylenebilir. Sorunlarla büyüyen kuşakların yetiştirdiği bu bireylerin problem çözme yetenekleri de kuvvetlidir. Hayata bakış açıları süreç değil, sonuç odaklıdır. Kuşağın bireyleri sorunları her koşulda sonuca bağlamaya önem verirler (Yalçın ve diğerleri, 2013, 150).

Bebek Patlaması kuşağındaki "çalışmak için yaşamak" algısı, "yaşamak için çalışmak" olarak değişmiştir. Bu dönemin önemli olayları Soğuk Savaş, Vietnam Savaşı, Watergate Skandalı - 1972/1974 yılları arasında ABD'de medyana gelen ve Başkan Richard Nixon'ın istifa etmesiyle sonuçlanan siyasi bir skandal- olarak gösterilebilir. Daha önceki kuşaklar gibi sıcak savaşın içinde bulunmamış ancak içinde buldukları atmosfer sebebiyle uzakta hep bir tehdit algıladıklarından olaylara şüpheli ve güvensiz yaklaşmışlardır. Motorlu Taşıt Vergisi, AIDS, bilgisayar oyunları bu dönemin diğer önemli değişkenleri arasında yer almaktadır (Demirkaya ve diğerleri, 2015,192).

Bu dönemde göç kanunlarında ırklar için serbestleştirme, toplumun boşanmaya karşı toleransının artmasına bağlı olarak yeniden evlenme, teknolojik gelişmelere bağlı olarak mikrodalga fırın gibi birçok alanda değişim ve gelişim olmuştur. Kişisel bilgisayarı ve interneti olan ilk kuşaktır. X işçileri çoklu paralel düşünme, birçok şeyi aynı anda yapabilme yeteneklerine sahiptir. Ayrıca risk alır ve girişimcidirler. Kuşağın bireyleri becerikli ve bağımsızdırlar; bu bağımsızlıkları teknolojik ilerleme ile yeni boyutlara taşınmıştır. Bu kuşak için eğitim bir zorunluluktur (Clausing ve diğerleri, 2003, 373; Crumppacker ve Crumppacker, 2007, 354; Kupperschmidt, 2000, 69).

Bu yıllarda Türkiye'de Cumhuriyet bütün kesimler tarafından benimsenmiş ancak önceki dönemlerin ne olacağı ile ilgili sorulara cevap aranmaya başlanmıştır. Örneğin 1960'larda bir okulu teftiş eden müfettiş, Kanuni ve Şeyhülislamını kötü gösteren bir piyasetle ilgili olarak yapılanın doğru olmadığı eleştirisinde bulunmuştur. Öğretmene ise Cumhuriyet idaresinin

benimsendiği ve artık bu tür geçiş dönemine ait yaklaşımların terk edilmesi gerektiğine yönelik tavsiyelerde bulunmuştur (Yalçın ve diğerleri, 2013, 147).

1965-1980 arası dönemde, Türkiye’de eğitim, sağlık ve nüfus alanında büyük gelişmeler yaşanmış ve hayat standartları önemli düzeyde iyileşmiştir. Yoğun bir genç nüfusa sahip Türkiye, Türk işçilerinin Almanya ağırlıklı olarak yurtdışında varlık oluşturması Türkiye’nin dünya ile ilişkilerini geliştirmiştir. Ülkede 1960 sonrası Devlet Planlama Teşkilatı, TRT, Milli Prodüktivite Merkezi, Anayasa Mahkemesi gibi birçok kurum ve kuruluş oluşturulmuştur. Bu yeni kurum ve kuruluşların etkilerini günümüze kadar sürdüren yapılar sisteme dâhil olmuştur. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli değişikliklere şahit olan bu kuşak, Türkiye’de televizyonun yaygınlaşması, renkli televizyona geçiş ve bilgisayarın ortaya çıkmasına tanık olmuşlardır (Yalçın ve diğerleri, 2013, 148-149).

4. Y Kuşağı

1977-1994 yılları arasında doğmuş kuşaktır. Gelecek Kuşağı, www Kuşağı, Dijital Kuşak, Patlama Kopyası, Net Kuşağı ve İndigolar olarak da adlandırılmaktadır. Türkiye’de bu kuşağa “80 Sonrası Kuşak” adı verilmiştir. Bilgisayar ve GSM teknolojileri de bu yıllarda ortaya çıkıp gelişim göstermiştir. Teknoloji ile arası iyi, bireysel, rahat ve küreselleşmeye başlayan dünyanın çocuklarıdır. Aynı zamanda ağabey ve ablaları olan X’lerin kanaatkâr ve idealist ruhlarının yansımalarının da devam ettiği kuşaktır. Ayrıca birçoğu Z kuşağının anne ve babaları olması bakımından ayrı bir önem taşıyan kuşaktır (Demirkaya ve diğerleri, 2015, 189; Senbir, 2004, 25).

Bu kuşak daha önceki kuşaklara göre daha küreseldir. Teknoloji sayesinde dünya genelinde insanlarla iletişim kurmakta ve gezegeni, kültürel çeşitlilik açısından giderek küçülen bir yer olarak görürler. Bu iletişim ağının artması ile birlikte dünyaya yardım etmek için nasıl birlikte hareket edeceklerini görürler. Farklı kültürlerle karşı hoşgörülüdürler. Düşünce tarzları bilgisayarlardan etkilenmiştir. Geleneksel doğrusal düşünme -A noktasından B noktasına ve C noktasına- yerine mozaik modu içeren düşünce süreçlerini kullanırlar. Bu da bilginin daha hızlı ilerlemesine ve daha fazla emilmesine izin verir. Bu kuşağın düşünce tarzı eğitim süreçlerini geliştirme ve işgücü becerilerini artırmada fayda sağlar ancak toplum içerisinde diğer kuşaklarla uyum sorunu yaşamalarına da yol açabilir (Clausing ve diğerleri, 2003, 374).

Bu çağın bireyleri doğdukları andan itibaren içinde buldukları ve sahip oldukları için bilgisayarı ve diğer elektronik aletleri teknoloji olarak görmezler. Telefonla konuşurken aynı anda bilgisayardan yazışıp ve müzik dinleyebildikleri için teknoloji onlara standart gelmektedir. Yükseköğretim masraflı bir şey olarak görülmektedir. Y kuşağı çalışanları kaliteli eğitim almış ve okuyan kişi sayısı fazla iş yerinde çalışırlar ancak düşük iletişim ve problem çözme becerilerine sahip kişilerdir (Crumpacker ve Crumpacker, 2007, 354).

Türkiye’de sayısı çok olamamakla birlikte kuşakları tanımak için yapılmış bazı kuşak çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle iş hayatı ile ilgili çalışmalardır. Ancak Art Grup tarafından Y kuşağı bireylerini tanımak adına “onlu yaş grubu” ve 20-30 yaş grubu ile 6-7 kişilik konuşma grupları oluşturularak farklı bir çalışma yürütülmüştür. Konuşma gruplarında bireysel beklentileri, ülkeleri ile ilgili rahatsız oldukları durumlar, medyaya karşı tutumları, gelecek beklentileri ile ilgili sorular sorulmuştur. Çalışma sonucunda Y-gençlerinin doğal olmak istediklerini, yapaylıktan ve samimiysizlikten kaçındıklarını, kendileriyle baş başa kalmaktan hoşlandıklarını, ailelerine önem verdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Y kuşağı gençleri özgür olmak istediklerini ancak bunun sorumsuzca yaşamak olmadığını

belirtmişlerdir. Özgürlüğün güvensiz bir ortama sürüklenmek olmaması gerektiğini düşündüklerini söylemişlerdir. Bu durumun, yani güven arayışının, Z ve sonrası kuşaklarda da devam edeceği düşünülmektedir. Bireylerin en fazla rahatsız oldukları şey ülkemizin ekonomik geleceğidir. Bu bulgu Bileşim International'ın "İnsanlar Yaşadıkça – As long as people live TM 2003" araştırma verileriyle örtüşmektedir. Bulgular arasında ileri yaştaki genç gruplar Amerika'yı güvenli bir yer olarak görmezken, onlu yaşların başında yaşanacak bir yer olarak görülmektedir. Onlu yaşların sonu ve 20-30 yaş grubunda ise Türkiye'ye güven artmaktadır. Bireyler okuyup, seyretseler de medyaya güvenmediklerini, medya yerine mizah dergilerine ve onların yazarlarına daha fazla güvendiklerini belirtmişlerdir. Tüketim toplumu olmanın zararının farkında olan bireyler iş bulmanın, para kazanmanın ve üretmenin önemli olduğunu düşünmektedirler. İnsanı önemsemek, kişisel olarak değer verdikleri insanlarla yaşamlarını paylaşmak onlar için önemlidir. Batı kültüründe insan ilişkilerini ülkemize kıyasla daha sığ buluyorlar. Para bireyler için gerekli ancak yaşamı güzelleştiren faktörler arasında ilk sırada yer almamaktadır. Mutlu olmayı maddiyat ile çok ilişkilendirmedikleri gibi bilgi ve öğrenmenin de aynı derece zenginleştirici etkisi olduğunu düşünmektedirler. Verilen tüketim mesajlarından sıyrılmayı, insanın kendine has üretiminin zenginlik olduğunu düşünüyorlar. Sanatın hayata renk kattığını, üretime yönlendirdiğini ve zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Gelecekle ilgili olarak yaşam standartlarının yükseleceğini, sağlık konusunda atılımlar olacağını, aile değerlerinin ve bağlarının kopacağını, kişilerin birbirinden uzaklaşacağını düşünüyor ve bu konuda endişe duyuyorlar. Daha uzak gelecekte ise teknoloji ve medyanın insanları kendilerine göre şekillendirip tek tip insana ve yaşam şekline dönüştüreceğini söylemişlerdir. İçi boşaltıldıkça doğalmış gibi gösterilen kavramlar ve görüşler insanları artık sorgulamamayı ve düşünmemeyi doğal sayan bir duruma getirecek düşünülmektedir. Bireylerin gelecekle ilgili karanlık bir kurguları olmasına rağmen, geleceğe merakları ve şahit olma istekleri yüksektir (Senbir, 2004, 70-74).

Türkiye'nin kentsel nüfusunun yedi farklı segmente bölünerek incelendiği sosyo-psikolojik bir segmentasyon çalışmasında ise deneklere her birinde kişisel değerlere karşılık gelen ve farklı bir ifade bulunan 57 adet kart verilmiş. Deneklerden bu kartları "hayata yön veren disiplinler" olarak altı farklı grupta toplamaları istenmiştir. 13-39 yaş gruplarında kişisel değerler sırasıyla aileyi korumak, dürüstlük, kendine güven, adalet, zorluklara göğüs gerebilmek, özgünlük, özgürlük, bilgi, sorumluluk ve öğrenmek olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusu da Türk insanının kendini en yakın hissettiği kültürün yine Türk kültürü olduğudur. Araştırma sonuçlarında Türk kültürü ve yaşam tarzı diğer kültür ve yaşam tarzlarına fark atarak önde yer almaktadır. Bu milli değer ise her yaş grubunda ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda katılımcılar her şeyin teknoloji ile kolaylaşacağı gelecekte, yaşamın mekanikleşme ve duygusuzlaşmanın artacağını düşünülmektedir. "Aslında birtakım şeylerin zor olması insana farklı bir güç verir ve yaşamın tadı ancak o zaman çıkar." görüşünü savunuyorlar (Senbir, 2004, 75-85). Y Kuşağı ile ilgili yapılmış bu çalışmalar ülke insanını tanımak açısından oldukça değerlidir. Bu tarz çalışmaların daha fazla yapılmasına ihtiyaç vardır.

Türkiye'de Y Kuşağı, küresel gelişmeler eşliğinde dünya ile paralel bir gelişme göstermiştir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bu kuşağın bireyleri yeni şeyler deneme, başarı ve kazanç elde etme gibi unsurlara önem vermektedir. Çok yönlü olan bu kuşak, aile ve iş hayatında çok hızlı bir şekilde ön plana çıkmıştır. Bu kuşak teknoloji sayesinde bilgiyi ucuza ve zorlanmadan elde ederken, eğitimcilerin konumunu zorlaştırmıştır ve "bilgi kutsallığını kaybetmeye başlamıştır". Eğitimcilerin rolü öğretenden ziyade yol gösterene ve yönlendiren, liderlik yapan bir konuma dönüşmüştür (Yalçın ve diğerleri, 2013, 153).

5. Milenyum Kuşağı

1994-2003 yılları arasında doğan çocuklardır. İlk interaktif kuşaktır. Bu kuşağın ağabey ve ablaları olan Y kuşağı bile interaktif dünya ile çocukluk döneminin sonuna doğru tanışmışlardır. Türkiye’de “Dijital Kuşak” olarak adlandırılmaktadır. Teknoloji ile iç içe olmalarının dışında teknolojik, bireysel, zor beğenen küresel dünya vatandaşlarıdır. Milenyum çocukları en çok oyun indirmek için internete bağlanmaktadır. Kendilerine ait, kısaltmalardan oluşan şifreli bir dil kullanmaktadırlar ve bunu internette yazışmanın yarattığı düşünülmektedir. Milenyum çocukları yan yana otursalar bile konuşmak yerine yazışmayı tercih etmektedirler. Bu çocukların büyük bölümü doğa konusunda hassas ve doğaya zarar veren kurumların markalarına tepkisel yaklaşmaktadırlar. Z bebeklerinin ağabey ve ablaları olan Milenyum Kuşağı, bugüne kadar gelen en interaktif ve en uluslararası kuşaktır. Bu özellikleri kardeşlerini de etkilemiştir (Senbir, 2004, 58-59).

6. Z Kuşağı

2003 ve sonrası doğumlu bu bireyler 21. Yüzyılın ilk kuşağıdır (Senbir, 2004, 29). Ülkemizde Z kuşağı, küreselleşmenin etkisiyle dünya gençliğiyle paralel bir gelişim göstermektedir. “Bilgi Çağı”nın imkânlarından dünya ile eş zamanlı yararlanma imkânına sahiptirler. Yapılan araştırmalara göre sosyal medyayı en çok kullanan ülkeler arasında olan Türkiye, geçmiş dönemlere göre dünyadaki gelişmelere çok daha yatkın bir kuşağın şartlarını hazırlamış gözükmektedir. Kullanıcı olmanın dışında geliştirmeye de olan ihtiyaç, bu kuşağın doğru yönlendirme ve eğitim ile çok diplomalı, uzman ve buluşçu bireyler olacağını göstermektedir (Yalçın ve diğerleri, 2013, 157-158).

Z kuşağı internete olan bağlılığı oldukça fazla, teknolojik gelişmeleri yakından takip eden, cep telefonları, sosyal paylaşım siteleri ile gibi farklı iletişim kanallarıyla etkileşim ve iletişimleri düzenli bir biçimde kesintisiz olarak gerçekleştiren, isteklerini duyurabilmeleri, sürekli ve daha fazla erişim sağlayabilmeleri ile önceki kuşaklardan ayrılmaktadır. İnternet ve sosyal medyadan ayrı kaldıkları zamanı bir kayıp olarak gören Z kuşağı bireyleri konuşma, öğrenme, düşünme, büyüme ve tüketme açısından oldukça hızlıdır. Bu bireylerin önceki kuşaklara göre IQ, özgüven ve birden fazla işi eşzamanlı olarak yürütebilme becerileri oldukça yüksektir. Dolayısıyla daha önceki kuşakların eğitim yöntemleri bu kuşağın bireylerine yetersiz gelmektedir. Okul çağındaki bir Z bireyinin ödevini yapmadığı zaman bahanesi “Elektrik kesildi, yapamadım.” değil, “İnternet bağlantım koptu, yapamadım.” olarak değişmiştir. Ayrıca olanak fazlalığının doğurduğu konsantrasyon eksikliği ve dikkatsizlik, diğer kuşaklara göre otorite kavramını önemsememeleri bu kuşağın bireyleri için farklı eğitim modelleri geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Oyman, Orkun ve Turan, 2013, 80-81; Sanyer, 2015, 33).

Günümüzde teknoloji, farklılaşan toplumsal değerler, değişen kariyer algıları, eğitim, çalışma koşulları gibi etkenler kuşakların farklı boyutlara göre değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Son yıllarda eğitim alanında yapılan kuşak çalışmaları artmıştır. Özellikle teknolojik gelişmelerin kuşakların yaşam tarzlarını değiştirmesi ve şekillendirmesi göz önünde bulundurulduğunda bu değişimin eğitime ve öğrencilere olan etkisinin incelenmesi oldukça önemlidir. Bu ihtiyaç doğrultusunda dijital çağın öğrencileri, çocukları, öğrenenleri vs. ile ilgili araştırmacılar tarafından bazı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları şunlardır;

- **Dijital Yerli:** Bilgiyi çok hızlı alan, paralel öğrenmeler ve çoklu görevlerden hoşlanan, metin yerine grafik kullanmayı tercih eden ve aynı zamanda bilgiye erişimde esnekliği –rastgele erişimi- tercih eden bireyleri temsil eden terimdir (Prensky, 2001a, 2).
- **Çekirge Zihin:** Dikkat süreleri çok kısa, bir konu üzerinde odaklanmak yerine bazen bir önceki konu ve sonraki konu üzerine odaklanma gibi davranışları olan bireyleri temsil eden terimdir (Papert, 2004; akt, Pedró, 2006, 10).
- **Net Kuşağı:** Bu kuşağın kültürel gelişimi üzerinde internet ve ilgili teknolojiler büyük bir etkiye sahiptir. Birçoğu bilgisayar olmayan bir dünyayı tanımıyor. Bireyler anlık mesajlaşma ve elektronik postayı birincil iletişim şekli olarak seçmişlerdir. İnternette gezinirken televizyon izlemek gibi aynı anda birden fazla –çoklu görev- iletişim yöntemini kullanabilirler (Oblinger ve Oblinger, 2005, 32).
- **Oyun Kuşağı:** Oyun oynayarak büyümüş kuşaktır. Oyunlar bireylerde yeni inanç sistemleri yaratmıştır. Örneğin, tek bir cevap aramak yerine kazanmak için potansiyel birçok yolu görmek gerektiğini, dünyanın rekabetçi bir yer olduğunu ve kahraman olmanın önemli olduğu gibi (Carstens ve Beck, 2005, 23).
- **Binyılın Öğrencileri:** 1980'lerden sonra doğan ve dijital teknolojilerin günlük yaşantının ayrılmaz bir parçası haline geldiği bir ortamda yetişen nesilleri tanımlamak için yaygın olarak kullanılan bir terimdir. Binyılın öğrencileri, dijital medya ile çevrili ilk kuşaktır. Teknolojinin aracılık ettiği faaliyetlerin çoğu iletişim kurmak ve bilgi edinmek içindir (Pedró, 2006, 2).
- **Zaplayan Nesil:** Elinde bilgisayar faresi ile dünyaya açılan bir bilgisayar ekranıyla doğan; teknoloji ile büyümüş; simgeler, ses, oyunlar, keşifler, başkalarını sorgulamak, doğrusal olmayan yani karmaşık düşünme gibi davranışları olan bireyleri temsil eden nesildir (Veen, 2007, 2).

Yukarıda bulunan tanımlamaların hepsi yurtdışı referanslıdır. Dijital çağın öğreneni ile ilgili Türkiye'ye özgü bir çalışma bulunmamaktadır. Sahip olunan sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar bu alanda bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bir kuşak, kendinden önceki kuşaklardan etkilendiği gibi kendinden sonraki kuşaklar içinde bir öngörü niteliği taşımaktadır. Dijital çağın öğreneni kendinden öncekilerin yansımalarını taşıdığı gibi kendinden sonrakilere etkileri de olacaktır. Her kuşaktan öğrenilecek şeyler olduğu unutulmamakla birlikte dijital çağın öğrenenini iyi tanımak, sonraki kuşaklara daha kolay hitap etmeyi ve eğitim kalitesini daha çok artırmayı, öğrenmeyi daha verimli hale getirmede fayda sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Alanyazın incelendiğinde dijital çağın öğreneni ile ilgili çeşitli adlandırmaları olduğu görülmektedir. Net Kuşağı (Net Generation), Oyun Kuşağı (Gamer Generation), Zaplayan İnsan (Homo Zappiens), Binyılın Öğrencileri (Millennials), Dijital Yerli (Digital Native), Z Kuşağı (Z Generation), Çekirge Zihin (Grasshopper Mind) bu adlandırmalardan bazılarıdır (Carstens ve Beck, 2005; Oblinger ve Oblinger, 2005; Papert, 1994; Pedró, 2006; Prensky, 2001a; Strauss ve Howe, 1991; Veen, 2007). Bu çalışmanın amacı alanyazında bulunan mevcut kuşak çalışmalarını pedagojik açıdan inceleyerek dijital çağın öğreneni ile ilgili bir davranış genellemesi ortaya koymaktır. Dijital çağın öğreneninin öğrenme davranışlarına dair çeşitli çıkarımda bulunmak oldukça önemlidir. Ayrıca çalışmanın diğer boyutu olan Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrenme alanları, beceri ve değer boyutları açısından dijital çağın öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu ile ilgili bir değerlendirme de yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan alan yazın incelemesinde dijital çağın öğrenenleri ile ilgili zengin bir adlandırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu adlandırmalardan birçoğunun Z kuşağı ile ilgili ciddi saha çalışmaları olmaktan ziyade kavramsal bir tanımlama çabası olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle ampirik olmaktan çok analitik bir birikim söz konusudur. Bu sebeple araştırma kapsamında Z Kuşağı, Net Kuşağı, Binyılın Öğrencileri, Dijital Yerli, Zaplayan İnsan kavramlarına odaklanılmış ve bu kavramlara yönelik yapılmış çalışmalar örneklem olarak seçilmiştir. Bu kavramlara yönelik alan yazın taraması yapılmış ve araştırma konusu ile ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Çalışma konusuyla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizi doküman incelemesi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik aşamalarında Miles ve Huberman'ın geliştirdikleri soru listesine bağlı kalınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 291). Elde edilen bulgular daha sonra 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilişkilendirilerek, Sosyal Bilgiler öğretim programının dijital çağın öğrenen özelliklerine uygunluğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırma dijital çağın öğrenen özellikleri ve 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programının bu öğrenci ihtiyaçlarına göre değerlendirilmesi üzerine yapılmıştır. Elde edilen bulgular “*Dijital Çağın Öğrenen Özellikleri*” ve “*Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İncelenmesi*” olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

1. Dijital Çağın Öğrenen Özellikleri

Bu başlık altında yöntem kısmında da ifade edilen “Z Kuşağı, Net Kuşağı, Binyılın Öğrencileri, Dijital Yerli, Zaplayan İnsan” çalışmalarında dijital çağın bireyinin öğrenme davranışlarına dair elde edilen bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1. Beceriler

Dijital neslin bireyleri, önceki kuşaklara göre bilgi teknolojileri ile ilgili gelişmiş bilgi ve becerilere sahip olup (Bennett, Maton ve Kervin, 2008, 5; Lorenzo ve Dziuban, 2006, 9; Tonta, 2009, 746), birden fazla medyayı tüm olanaklarına kadar etkin bir şekilde kullanabilir (McMahon ve Pospisil, 2005, 422). Bireylerin birden fazla işi aynı anda yapma yani çoklu görev becerileri gelişmiştir (Bennett ve diğerleri, 2008, 7; Günüş, 2011, 2; Karabulut, 2015, 17; McGlynn, 2005, 14; McMahon ve Pospisil, 2005, 421; Oyman ve diğerleri, 2013, 80; Prensky, 2001a, 2; Şahin, 2009, 162; Veen, 2007, 3). Öğrenciler ödev yaparken farklı aktivitelerle de ilgilenirler. Daha önceki kuşaklar arasında da televizyon karşısında ödev yapan öğrenciler vardı. Bazı araştırmacılar çoklu görevin beynin farklı uyarılar arasında geçiş yaparken konsantrasyon kaybı ve bilişsel "aşırı yük" ile verimsiz bir çalışma yapacağını (Bennett ve diğerleri, 2008, 7; Spink, Cole ve Waller, 2008, 105), bazı araştırmacılar ise çoklu görev becerisini zaman açısından tasarruf sağlayacağını düşünmektedir (Günüş, 2011, 2).

Carrier ve diğerlerinin (2009, 489) yaptığı çalışmada 3 farklı kuşağı çoklu görev becerisi açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çoklu görev kapasitesinin eski kuşaktan yeni kuşağa doğru artarak devam eden bir beceri olduğu, yeni neslin -yani dijital kuşağın- çoklu görevleri daha kolay bulduğu ortaya çıkmıştır. Bu duruma dijital yerlilerin

çoklu görevler için çalışan bellekte daha geniş bir kapasiteye sahip oldukları yorumu yapılabilir ya da dijital yerlilerin çoklu görevleri yerine getirirken çalışan bellek kapasitelerinin genişlemesi ile değil, kullanılan enformasyon türüne göre daha az kapasiteye ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir. Ayrıca çoklu görev karşılaştırmaları yapılırken yaş ve bireysel farklılıkların çalışan bellek ve çoklu görevler açısından önemli düzeyde etkileri olduğu ve sonuçlara etki edebileceği göz ardı edilmemelidir. Çoklu görev becerisinin sadece verilen görev ya da enformasyon ile ilgili olmadığı; aynı zamanda öğrenenin özellikleri, bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri, önceki deneyimleri, öğrenenin bilişsel kapasitesi vb. öğrenene ait bazı faktörlerden de etkilendiği söylenebilir (Günüç, 2011, 4).

Bu kuşak günlük yaşamları dâhil neredeyse her alanda ekrana dayalı bilgi teknoloji ürünlerini kullandıklarından önceki kuşaklara göre gelişmiş bir görsel okuryazarlık becerisine sahiptirler (Prensky, 2001b, 5).

1.2. Kişisel özellikler

Dijital çağın kişisel özellikleri arasında ise bireylerin sürekli çevrimiçi bir hayat yaşaması vardır. Herkes çevrimiçi ortamlardadır ancak tek tip bir kullanım yoktur. Kullanıcılar ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ortamı farklı şekillerde kullanmaktadır (Benneet ve diğerleri, 2008, 5). Diğer bir özellikleri ise bireylerin kendilerini ifade etme şekilleridir. Bireyler kısaltılmış, birbiriyle örüntülü şekilde ve ikonik ifadeler kullanarak iletişim kurarlar (McMahon ve Possipil, 2005, 422; Şahin, 2009, 162; Veen, 2007, 3). Ayrıca televizyon yerine internet kullanmayı tercih eden bireylerin temel iletişim şekli anlık mesajlaşmadır. Bu durum iletişim dâhil her konuda hız bekleyen bireylerin beklemeye karşı tahammülsüz olmaları sonucunu ortaya çıkarmıştır (Günüç, 2011, 2; Şahin, 2009, 162).

Bireylerin kişisel özelliklerinden biri de hayatlarıyla ilgili tüm detayları sosyal medya aracılığıyla paylaştıkları için mahremiyet ve gizlilik konusunda duyarsızlaşmış olmalarıdır. Ayrıca bu alışkanlığın utanma duygusunu zayıflattığı gibi kıskançlık duygusunu da derinleştirdiği düşünülmektedir (Karabulut, 2015, 17; Senbir, 2004, 38; Yıldız, 2012, 541). Bu bilgiler ışığında bireylerin sosyal medyayı hem kendini ifade etme, hem bilgi paylaşımı, hem de sosyalleşmek için ideal bir ortam olarak gördüğü ortaya çıkmaktadır. Dijital yerlilerin sosyal medya ortamına bu anlamı yüklemesi aslında onların gittikçe bireyselleştiğinin ve insansız iletişime geçtiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Yıldız, 2012, 541).

1.3. Teknoloji kullanım tercihleri

Bu kuşağın bireyleri kendilerini ifade etmekte temel iletişim aracı olarak sosyal medya araçlarını kullanırken, aynı zamanda temel bilgi edinme aracı olarak bilişim teknolojisini tercih etmektedir (Bennet ve diğerleri, 2008, 7; Carrier ve diğerleri, 2009, 483; Oyman ve diğerleri, 2013, 80; Yıldız, 2012, 541). Teknoloji gelişimine bağlı olarak bireyler kütüphanelere gitmek yerine web teknolojilerini kullanarak kendi verilerini yönetmeye, başka kaynaklardan buldukları bilgileri kendi bilgileriyle bütünleştirmeye ve bu bilgileri başkalarıyla paylaşmaya başlamışlardır. Dolayısıyla dijital çağın bireylerinin artık bilgi edinme ve paylaşma ihtiyaçlarını dijital olarak sağlayabildikleri söylenebilir (Tonta, 2009, 746; Yıldız, 2012, 514).

Bireylerin teknolojiyi kullanma yöntemlerinden biri de yeni bir bilgi formu oluşturmak üzerinedir (Karabulut, 2015, 18). Bir arama motoru ya da sosyal medya aracılığıyla bol miktarda bilgi edinebilirler. Bireyler sosyal medya ortamlarında yalnızca bilgi tüketicileri değil aynı zamanda metin, resim, ses ve video olmak üzere birçok medya için aktif bir şekilde

üretim yaparlar (Lorenzo ve Dziuban, 2006, 2). Dijital çağın bireylerinin üretim aracı olarak sosyal medya araçlarını tercih ettikleri söylenebilir.

1.4. Öğrenen özellikleri

Dijital çağın öğrenenleri yazılı metinleri sıkıcı bulmaktadır. Bilgi edinmek için genellikle resim, ses, animasyon ve video gibi çoklu ortam materyallerini tercih ederken bilgiye ulaşmada hız, görsellik ve eğlence oldukça ön plandadır (Günüç, 2011, 5; Karabulut, 2015, 17; Prensky, 2001a, 2; Şahin, 2009, 162; Veen, 2007, 3).

Teknoloji ile çevrili olarak yetişen öğrenciler dijital kaynaklar aracılığıyla araştırma yapmayı ve öğrenmeyi tercih etmektedir. Ödevlerini yapmak için ihtiyaç duydukları her şeyin internet kaynakları aracılığıyla çevrimiçi ortamlardan elde edilebileceğine yönelik ortak bir algı ve güvenleri vardır. Günümüzdeki öğrenciler bilgiye önceki nesillere göre daha fazla erişim sağlayabilmektedir. Ancak bugünün öğrencilerinin bilgiyi bulma, değerlendirme, kullanma ve sunma konusunda yeterli beceriye sahip oldukları söylenemez (Lorenzo ve Dziuban, 2006, 8). Bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterince gelişmediği sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Bilgiye erişimin geçmişe nazaran daha fazla olduğu bu çağda, bilgi kaynağının güvenilir olması oldukça önemli bir konudur. Öğrenciler bilgiyi bulma ve bulduğu bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi öğrenmelidir. Bu bakış açısına sahip öğrenciler, ulaştıkları ilk kaynaktan yararlanmak yerine derinlemesine bir araştırma sonucunda eriştikleri bilgileri kullanmaları gerektiğini de öğrenir.

Dijital çağın öğreneni ile ilgili diğer önemli bir konu ise fikri mülkiyet hakkıdır (Lorenzo ve Dziuban, 2006, 9). Öğrenciler ihtiyaç duydukları her türlü bilgiyi dijital kaynaklar aracılığıyla internette sağlayabildikleri için başkalarının fikri mülkiyet hakkı ile ilgili bilgilendirilmeli ve etik ilkelerine uygun bir şekilde yararlanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrenciler ağ üzerinden sürekli birden fazla konu ile ilgilendiklerinden geleneksel eğitim ortamlarında uzun süre bir konuya odaklanamamaktadırlar (Karabulut, 2015, 17). Ancak oyun oynarken ya da kendileri ile ilgili bir şey yaparken odaklanmayla ilgili sorunları yoktur (Karabulut, 2015, 17; Oyman ve diğerleri, 2013, 81; Prensky, 2001b, 4).

Öğrenciler bir şey öğrenmek istediklerinde -genellikle kendi istekleri doğrultusunda- çevrimiçi ortamlarda kendi başlarına öğrenebilmektedirler. Dolayısıyla bireysel ihtiyaç ve tercihlere göre kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri tasarlarlar (Arabacı ve Polat, 2013, 14; Lorenzo ve Dziuban, 2006, 2; McGlynn, 2005, 15; McMahan ve Pospisil, 2005, 422; Prensky, 2004, 9; Veen, 2007, 2). Bilmek yerine uygulamayı tercih eden öğrenciler deneme-yanılma yolu ile öğrenim gerçekleştirmektedir (Günüç, 2011, 2). Aktif öğrenme deneyimlerine sık sık eski tecrübelerini yansıtarak yeni öğrenme deneyimleri kazanırlar. Öğrenmeleri işbirlikli aramaya, elemeye ve senteze dayanır (McGlynn, 2005, 14; McMahan ve Pospisil, 2005, 422; Veen, 2007, 3). Kısaca öğrenciler bireysel ihtiyaç ve tercihleri doğrultusunda işbirlikli, aktif ve kişiselleştirilmiş öğrenmeleri tercih etmektedir.

Öğrenciler geleneksel öğretim yöntemlerinden hoşlanmamaktadır. Sıralı ve aşamalı okuma ve öğrenme yerine paralel öğrenmeleri ve metinlerde rastgele bölümleri okuyabilmeyi tercih ederler, yani doğrusal bir düzende okumaktan hoşlanmazlar (Prensky, 2001a, 4; Şahin, 2009, 162; Veen, 2007, 3).

Dijital yerlilerin bilgi arama, kullanma ve yaratma yöntemleri farklıdır. Öğrenciler bilgi istediklerinde genellikle bir uzmana sormak yerine kendileri için interneti kullanarak bilgi

edinirler. Fiziksel kütüphaneleri kullanmak yerine dijital kütüphaneleri tercih ederler. Kütüphanelerin kendi sosyalleştikleri, öğrendikleri ya da ders çalıştıkları ortamlarda olmasını isterler (Lorenzo ve Dziuban, 2006, 2; Tonta, 2009, 746). Sessiz bir ders çalışma ortamı ve bilgi kaynaklarının olduğu kütüphanelere bakış açısının değiştiği, öğrencilerin bilgi edinirken aynı zamanda sosyalleşme ihtiyaçlarını da giderebilecekleri bir kütüphane ortamı talep ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Önceki kuşaklardan farklı olarak dijital çağın öğrenenleri edindikleri bilgiyi dışa aktarmaya yönelik bir davranış sergilemektedir (Venn, 2007, 3). Teknolojiye karşı değişen algı ve kullanım tercihleri göz önünde bulundurulduğunda bu neslin öğrenenleri günlük hayatlarındaki birçok olayı sosyal medya aracılığıyla dış dünyaya aktarmaktadır. Bu sebeple öğrenmenin bilginin içselleştirilen bireysel bir etkinlikten çıkarak, dışa aktarmaya yönelik bir etkinliğe dönüşmeye başlaması olağan bir değişim olarak kabul edilebilir.

2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İncelenmesi

Araştırmanın diğer boyutunu ise 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrenme alanları, beceri ve değer boyutları açısından dijital çağın öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu ile ilgilidir. Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Sosyal Bilgiler öğretim alanları içerisinde yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanı içerisinde kişisel ve sosyal yeterliliklerini tanıyan, yeniliklere açık, etkili iletişim kurabilen, sorumluluk alabilen, başkalarına saygılı, işbirliğine açık ve kendine güvenen bireylerin yetiştirilmesi esas alınmıştır. Ayrıca bu öğrenme alanında bireylerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak hak ve sorumluluk ilişkisini kurabilmesi ve aidiyet duygusunu kavraması amaçlanmaktadır. Tüm dünya ile etkileşim halinde olan bireylerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra ait oldukları toplumun milli değerlerini taşıması, etkin bir vatandaş olması ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarması oldukça önemlidir.

Günümüzde teknolojik gelişmeler ile birlikte insanlar artık bulunduğu coğrafi sınırlar içerisinde değil tüm dünya ile etkileşim halindedir. Bu etkileşimin içeriği ise doğrudan doğruya doğanın kendisi, insanlar ve doğadaki insan faaliyetlerinin tümüdür. Öğrencilerin yaşadıkları coğrafya ya da dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen olayları coğrafi kavramları kullanarak analiz edebilmeleri, bu olayların meydana getirdiği sorunlar için çözüm önerebilmeleri ve geleceğe dönük fikirler ortaya atabilmeleri beklenmektedir. Bu sebeple İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı, insanın çevresi, etkileşiminin çeşitli boyutları ile fark edilmesi, çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarının ortaya konulması ve geleceğe yönelik bireysel ve toplumsal bir bakış açısı kazanılması amaçlanmaktadır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ise küresel bağlamda meydana gelen teknolojik gelişme ve keşiflerin Türklerin ekonomisini nasıl etkilediği hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmasını sağlayarak, günümüz ekonomisinin şekillenmesinde ve gelişmesinde de geçmişte meydana gelen olayların etkili olduğu vurgulanarak gelecekte de ekonomiyi etkileyecek olayların neler olabileceği hakkında düşünmeleri sağlanacaktır. Ayrıca öğrencilere meslek tercihi konusunda yardımcı olmayı amaçlanmaktadır.

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ise öğrencilerin sosyal bilimlerin alt disiplinlerinin günlük ve toplumsal yaşam üzerindeki pratik bazı sonuç ve etkilerini kavrayarak 21. Yüzyılda bilim ve teknolojiye katkı sağlayan gelişmelerden yola çıkarak gelecekteki

yaşamla ilgili fikir yürütebilmelerini kapsamaktadır. Telif ve patent ile ilgili bilgi vererek bilimsel çalışma ve birikimlerin yasalarla korunduğunu, uygarlık tarihi boyunca yaşanan gelişmeleri, bilim mirasının oluşum sürecini öğrenciye aktararak, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünce ile bilim ve teknolojiadaki gelişmeler arasındaki paralellik bu öğrenme alanı ile öğrenciye aktarılacak amaçlanmaktadır.

Zaman, Süreklilik ve Değişim öğrenme alanı ise öğrencilerin kendi köklerini ve zamanda bulunduğu yeri anlama ihtiyacını karşılar ve geçmiş-bugün-gelecek bağlantısını kurabilmelerine yardımcı olur. İnsanların geçmişle olan duygusal bağlarını, insanlık tarihi boyunca buldukları yerleri kronoloji, değişim ve süreklilik perspektifi ile açıklamaya çalışırlar. Küresel Bağlantılar öğrenme alanında öğrenciler dünyadaki bilim ve teknolojik gelişmeler, siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkiler ile ilgili fikir edinirler. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ise diğer öğrenme alanlarının tümüyle ilişkilidir (MEB, 2009, 52-56).

Öğrenme alanları bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilir. Aynı zamanda öğrenme alanları birbirleri ile ilişki içerisindedir. Yukarıda belirtilen öğrenme alanları kapsam ve amaçları açısından değerlendirildiğinde dijital çağın öğrenen ihtiyaçlarına hitap etmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerileri ise dijital çağın öğrenenin ihtiyaç duyduğu becerilerdir (MEB, 2009, 3). Öğrencilerin bilgi edinme yöntem ve tercihleri göz önünde bulundurulduğunda bu becerilerin öğrenciler için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Program içerisinde öğrencilere kazandırılmak istenen farklı beceri grupları da vardır ancak yukarıda bu araştırma doğrultusunda ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik olan becerilere yer verilmiştir.

Teknolojik gelişmeler ile birlikte öğrenciler tüm dünya ile etkileşim halindedir. Bu etkileşimin avantajları olduğu gibi dezavantajları da mevcuttur. Bireylerin kişisel ve sosyal gelişiminin bu dezavantajlardan etkilenmemesi için sahip olması gereken değerler vardır. Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk gibi değerler dijital çağın öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu sahip olması gereken değerler arasındadır (MEB, 2009, 44). Program içerisinde öğrencilere kazandırılmak istenen farklı değerler de vardır ancak yukarıda bu araştırma doğrultusunda ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik olan değerlere yer verilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital çağın öğrenenin, önceki kuşak öğrencilerden farklı ilgi, değer, tutum ve becerileri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin doğup büyüdüğü çevre ve sahip oldukları teknolojik imkânlar göz önünde bulundurulduğunda bu durum normaldir. Bu değişiklikler ile birlikte öğrencilerin öğrenme tercihleri ve stilleri de önceki kuşak öğrencilere göre farklılaştığı söylenebilir. Ancak her kuşakta olduğu gibi bu kuşak içerisinde de çeşitli varyasyonlar olabileceği düşünülmelidir (Bennet ve diğerleri, 2008, 7; Şahin, 2009, 167). Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurulmalı ve bütün bir kuşak için genelleme yapılmadan önce yeterli saha araştırmaları yapılmalıdır.

Eğitim sisteminde şuan baskın olan doğrusal düşünme ve öğrenme süreçlerinin, öğrenciler tarafından tercih edilmeyen bir öğrenim olduğu yapılan araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır

(Prensky, 2001a, 4; Şahin, 2009, 162; Veen, 2007, 3). Eğitim sistemi içerisinde düşünme ve öğrenme süreçleri ile ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılmalı ve araştırma sonuçlarına göre değişimin gerekliliği ya da hangi alanlarda değişimin gerekli olduğu titiz bir şekilde ortaya koyulmalıdır.

Öğrenciler için daha hızlı, pratik, birbiriyle paralel ve erişimi esnek bilgiler sunulmalıdır (Karabulut, 2015, 17; Prensky, 2001a, 4; Şahin, 2009, 162; Veen, 2007, 3). Geleneksel müfredatta yer alan temel uygulamalar önemlidir. Ancak gelecekte hayati önem taşıyan konular ile ilgili 'gelecek müfredat çalışmaları' ile ilgili hazırlıklar yapılmalıdır. Gelecek müfredat içeriğinde dijital ve teknolojik bağlamların oldukça fazla yer alacağı öngörülebilir bir gerçektir (Prensky, 2001a, 4). Bu gerçeği göz önünde bulundurarak çalışmalar yapılması önemlidir. Ayrıca eğitimcilerin öğrenciler ile uyumlu bir iletişim içerisinde eğitim faaliyetlerini yerine getirmeleri gerekmektedir (Bennet ve diğerleri, 2008, 14; Prensky, 2001a, 4). Öğrenci ihtiyaçları tespit edilirken öğretmenler için de gerekli olan gelişim ve değişim göz önünde bulundurularak öğrenci-öğretmen uyumu sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.

Bilgiye erişim kolay ancak bilginin güvenilirliği azdır (Lorenzo ve Dziuban, 2006, 8; Tonta, 2009, 746). Öğrencilerin sahip olduğu imkânlar kadar sahip olması gereken tutum, değer ve becerilerin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda eğitimciler ve ailelere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin öğrenme için hazırbulunuşluğunun tam olmasının yanı sıra, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu da alabilmesi için motive edilmelidir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin kişiselleştirilmiş, yani kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim almak istedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Lorenzo ve Dziuban, 2006, 2; McMahon ve Possibil, 2005, 422; Prensky, 2004, 9; Tonta, 2009, 746; Veen, 2007, 2;). Öğrencilerin sahip olduğu teknolojik imkânlar da göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin istediği her bilgiye istediği bir zaman diliminde ulaşabileceği öngörülmektedir. Bu bilgiler her zaman faydalı içerik sağlamayabilir. Ancak bilginin önemini ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bir birey teknoloji ile erişebilirliğin bu kadar arttığı bir dönemde kendi için dezavantajlı durumlardan kaçınmayı öğrenir.

Mevcut araştırmalara göre öğrenciler bilgi edinme aracı olarak ekrana dayalı çoklu ortam medyalarını tercih etmektedir (Günüç, 2011, 2). Bu da öğrencinin matbu halde bulunan ders materyallerine karşı ilgisinin azaldığı sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Ayrıca öğrencilerin dijital kütüphaneleri fiziksel kütüphanelere tercih etmeleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Ekrana dayalı dijital ders materyalleri tercih edildiğinde öğrencilerin görsel okuryazarlık becerisi gelişecektir ancak dikkat edilmezse sürekli olarak ekrana dayalı bir eğitim süreci, bu kuşağın özellikle göz sağlığı ile ilgili ciddi problemler yaşamasına sebep olabilir.

Dijital çağın öğrenenleri arasında genel kabul gören dijital yerli eğitim seviyesine ve teknolojik becerilere sahip olmayan önemli bir genç kitle de vardır (Bennet ve diğerleri, 2008, 7). Kuşak içerisindeki diğer varyasyonlar da tespit edilerek, çağın bireyleri arasında ortak bir payda sağlanmalıdır. Bu durum için önlem alınmazsa bireyler arasında adaletsiz bir rekabet söz konusu olacaktır. Lorenzo ve Dziuban (2006) 'a göre internet tabanlı bilgi kaynaklarını kullanırken öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini yeterince kullanmaz (s. 9). Bu durum öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek bilgi literatürlerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler sosyal medya platformlarında sadece tüketici olarak değil, kendi içeriklerini üreten birer medya üreticisi olarak da bulunmaktadır (Lorenzo ve Dziuban, 2006, 2). Üretilen bu resim, ses ve videolar biçim açısından zengin ancak içerik açısından zayıf medyalarlardır. Bu durum ile öğrencilere verilen proje ve performans ödevlerinde de karşılaşılmaktadır. Öğrenciler biçim açısından zengin ancak içerik açısından zayıf ödevler hazırlamaktadır. Öğrencilere verilen ödevler ile ilgili öğretmenler tarafından gerekli dönüt verilmediği sürece durum bu şekilde devam edecektir. Ödev konusunun öğrencinin ilgi alanına göre verilmesi bu durumun yaşanmasında azaltıcı etki gösterebilir.

Araştırmanın diğer boyutu da Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarına göre incelenmesidir. İnceleme ile Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrenme alanı, beceri ve değer boyutlarının dijital çağın öğrenen özelliklerine ve ihtiyaçlarına hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kuşaklar ile ilgili yapılacak olan pedagojik çalışmalar ışığında öğretim programlarının kendini revize etmesi eğitimde verimliliği artıracak gibi öğrenci ihtiyaçlarına da daha çok hitap edecektir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Dijital çağın öğreneni tanımlamakla ilgili alan yazında çok fazla saha çalışması bulunmamaktadır. Türkiye'deki çalışmaların çoğu yurt dışı referanslı teorik çalışmalardır. Türkiye bağlamında saha çalışmalarına ciddi bir şekilde ihtiyaç vardır.
- Öğrenciler yaratıcılıklarını destekleyecek etkinlik uygulamalarına yönlendirilmelidir. Kişiselleştirilmiş eğitim talep eden öğrencilere ilgilerine göre araştırma ödevleri verilmelidir.
- Öğrencilerin çağın ihtiyacına uygun becerileri geliştirmelerine önem verilmelidir. Özellikle eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı gibi becerilerinin gelişimi desteklenmelidir.
- Öğrenciler için nitelikli içerik sunan dijital bilgi platformları geliştirilmelidir. Bu bilgi platformlarının içerik açısından güncel tutulmaya çalışılmalıdır.
- Etik ve fikri mülkiyet hakkına önem verilerek, öğrencilerin bilişim ve dijital hukuk konuları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- Eğitim ortamlarında kullanılmak üzere içerik açısından zengin dijital eğitim materyalleri hazırlanmalıdır. Ayrıca "gelecek müfredat çalışmaları" yapılmalıdır.
- Dijital çağın öğreneni ile ilgili çalışmaların yanı sıra öğretene ve aileleri ile ilgili de çalışmalar da yapılmalıdır. Okulların fiziksel durumlarının da öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir yapıya kavuşturulması sağlanmalıdır.
- Dijital çağın öğreneni ile ilgili farklı ülkelerde yapılmış çalışmalar incelenmeli ve gelişmeler takip edilmelidir. Yurtdışı öğrenci profili ile ülkemizdeki öğrenci profili arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya koyularak eğitim sistemimizin gereksinimleri tespit edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan Kuşağa Tüketim Olgusu ve Geleceğin Tüketici Profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1).
- Arabacı, İ. Bakır. & Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (47), 11-20.
- Bennett, S. J. & Maton, K. A. & Kervin, L. K. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.
- Carrier, L. Mark. & Cheever, Nancy A. & Rosen, Larry D. & Benitez, S. & Chang, J. (2009). Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. *Computers in Human Behavior*, 25.
- Carstens, A. & Beck, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*, 49 (3).
- Clausing, Sherry L. & Kurts, Doris L. & Prendeville, J. & Walt, Janet L. (2003). Generational Diversity - *The Nexters*. *AORN*, 78 (3).
- Crumpacker M. & Crumpacker Jill M. (2007). Succession Planning and Generational Stereotypes: Should HR Consider Age-Based Values and Attitudes a Relevant Factor or a Passing Fad?. *Public Personnel Management*, 36 (4).
- Demirkaya, H. & Akdemir, A. & Karaman, E. & Atan, Ö. (2015). Kuşakların Yönetim Politikası Beklentilerinin Araştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1).
- Günüç, S. (2011). Dijital Yerlilerde Çalışan Bellek ve Çoklu Görev. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Kupperschmidt, Betty R. (2000). Multigeneration Employees: Strategies for Effective Management. *Health Care Manager*, 19 (1).
- Kyles, D. (2005). Managing your multigenerational workforce. *Strategic Finance*, 87 (6).
- Lorenzo, G. & Dziuban C. (2006). Ensuring the Net Generation Is Net Savvy. *Educause Learning Initiative*.
- McGlynn, A. Provitera (2005). Teaching Millenials, *Our Newest Cultural Cohort*. *The Education Digest*.
- McMahon, M. & Pospisil, R. (2005). Laptops for a digital lifestyle: Millennial students and wireless mobile technologies. *in ASCILITE*.
- MEB (2009). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. (09.03.2017 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden elde edilmiştir.)
- Oblinger, D. & Oblinger, James L. (2005). *Educating the Net Generation*. (<https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> internet adresinden 03.03.2017 tarihinde edinilmiştir.)
- Oyman N. & Orkun, Ş. & Turan, S. (2013). Eğitimde Yeni Bir Dönüşüm: Z Kuşağı. *Marmara Üniversitesi - 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi - Bildiri Özetleri*. İstanbul.
- Papert, S. (1994). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. *New York: Basic Books*.
- Pedró, F. & OECD-CERI (2006). *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. (<http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf> internet adresinden 02.03.2017 tarihinde edinilmiştir.)
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9 (5).
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?. *NCB University Press*, 9 (6).
- Prensky, M. (2004). *The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it*. (<http://www.marcprensky.com> internet adresinden 02.03.2017 tarihinde elde edilmiştir.)
- Saniyer, D. (2015). Z Kuşağı Nasıl Olacak?. *Ulaştırma ve İletişim Dergisi*, 80.
- Senbir, H. (2004). Z "Son insan" mı? Z kuşağı ve sonrasına dair düşünceler. Okuyan Us Yayın.
- Spink, A. & Cole, C. & Waller, M. (2008). *Multitasking Behavior*. Annual Review of Information Science and Technology, Chapter 3.
- Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generation Z* (<http://www.teendisciples.org/generation-z.docx> internet adresinden 02.03.2017 tarihinde edinilmiştir.)
- Şahin, M. Can (2009). Yeni Binyılın Öğrencileri'nin Özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2).

- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (4).
- Veen, W. (2007). *Homo Zappiens and the Need for New Education Systems*. (<https://www.oecd.org/edu/cei/38360892.pdf> internet adresinden 05.03.2017 tarihinde elde edilmiştir.)
- Yalçın, O. & Sökmen, Ahmet B. & Kulak, H. (2013). Kuşakların Temel Özellikleri ve Hava Harp Okulu Uygulamaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 12 (24).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin. Ankara.
- Yıldız K., A. (2012). Sosyal Paylaşım Sitelerinin Dijital Yerlilerin Bilgi Edinme ve Mahremiyet Anlayışına Etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13 (2).

EXTENDED ABSTRACT

Learner of the Digital Age

Introduction

The concept of generation is used to describe the community of people who have experienced similar social events, distresses and obligations, born in the same year, in the same age. Generation formation is generally classified according to age and sociological phenomena. This classification has helped sociologists in the past to undertake qualified work. Today, however, technology also reveals the necessity of evaluating classification according to different dimensions such as working conditions, differentiated social values, changing perceptions of career, education. Although a classification is made for generations, the individual differences among the groups prevent a definite and clear difference. X, Y, Z Generation, Internet Generation, Screen Generation, Network Generation, Digital Native, Digital Immigrant are examples of some of the generation classifications. Generation classifications are classifications that emerge in the light of the western society. It can be said that these classifications are not appropriate for every society and their validity should be discussed.

Today, among the generations actively involved in social life are mostly the Baby Boom Generation (Baby Boomers born between 1945 and 1965), X Generation (Gen X, born between 1965 and 1977), Y Generation (Gen Y, born between 1977 and 1994), Millennial Generation (Gen M, born between 1994 and 2003) and Z Generation (Gen Z, born in 2003 and after). Z Generation which is in the education life, is the generation that will actively take part in social life in the future. There is no definite distinction between these generations, as there are differences in personal characteristics, attitudes and behavior.

Method

The purpose of this study is to examine these generations in pedagogical terms. In particular, to reveal the behavioral generalization of the Z Generation learner that we can call the learner of the digital age. Survey method was used in the study. The findings were analyzed by document analysis method. Document analysis includes analysis of written materials that contain information about facts and phenomena targeted for research. A presentation proposal was prepared by reviewing literature related to the study topic. In the light of findings, the characteristics of the learners of the digital age were tried to be determined in general and also evaluated in the context of Social Studies education.

Results and discussion

Among the findings, it is seen that digital age students use technology in their personal life spaces as well as active research, learning, information acquisition, creativity, innovation, career and technology skills. Especially, being intertwined with technology in everyday life, using technology effectively, being active in social media, briefly; the most obvious characteristics of these students are that they are individuals who have a lot of knowledge and skills in technology. Students use technology as a means of socialization, as well as in learning activities. With these changes, it can be said that students' learning preferences and styles differed from previous generation students. However, it should be thought that there are various variations within this generation as in every generation. Socio-economic and cultural differences of students should also be considered and adequate field surveys should be carried out before generalization can be made for a whole generation. The other result of studying is that Social Studies learning areas, skills and values have contents that

support the student characteristics of digital age. The orientation of students to the practices that will support their creativity and preparation of content-rich digital teaching materials for use in educational environments is among the proposals in this research.

Each generation has distinct characteristics. These features vary from society to society. The characteristics of generations can be handled in different categories. This study is important because it examines the generations as pedagogically and discusses the Z Generation , which is the learner of the digital age, in terms of the Turkish context. Recognizing the characteristics of these individuals who will be actively involved in working life in the near future and providing appropriate training to these traits is extremely valuable in terms of community welfare.

Türk Tarihinde Yer Alan Önemli Kadın Şahsiyetler Hakkında Öğrenci Bilgi Düzeyleri

Halil TOKCAN¹ & Emre KOLYİĞİT²

¹Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye

²Ömer Halisdemir Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: **Kasım 2017** Kabul Tarihi: **Aralık 2017**

Özet:

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin Türk tarihteki önemli 25 kadın şahsiyete ait bilgi düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türk tarihinde kahramanlıkları ile ön plana çıkmış veya Cumhuriyet kurulduktan sonra belirli mesleklerde ilk olan kadınlara ait soruların yer aldığı bilgi testi kullanılmıştır. Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma Niğde ilinde yer alan üç ortaokulda öğrenim gören 199 7. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin en fazla tanıdıkları isimlerin Sabiha Gökçen, Tansu Çiller ve Halide Edip Adıvar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çalışmada yer alan kadın şahsiyetler içinde en az bildikleri kişiler ise Rafet Angın, Nurcan Taylan ve Filiz Dinçmen olmuştur. Öğrencilerin çalışmada yer alan kadın kahraman bilgi düzeylerinin, meslek gruplarında ilk olan kadınlara oranla daha iyi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin milli mücadele yer alan kadın kahramanları bilme oranı %31.7 ile %43.7 arasında değişmektedir. Öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkındaki bilgi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin kadın kahraman ve şahsiyetler hakkında bilgi düzeylerini arttırmak için okul koridorlarına bu şahsiyetlerle ilgili bilgiler içeren afişler asılması, bu şahsiyetlerle ilgili belgeseller izlettirilmesi ve ödevler verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, kadın kahraman, kadın şahsiyet, Türk tarihinde kadın.

Abstract

The main purpose of this study is to reveal the knowledge levels of the 25 important female subjects in Turkish history. As a means of collecting data in the survey, a knowledge test in which questions related to women who had a heroism in Turkish history or who were first in the profession after the establishment of the republic were used. In this study, a descriptive scanning model was used. The study was conducted on 199 7th grade students in three secondary schools in Niğde. According to the results of the research, when the knowledge level of the students about the important female figures in the Turkish history is examined; it's seen that the most known names of the students are Sabiha Gökçen, Tansu Çiller and Halide Edip Adıvar. Among the female figures who were involved in the study, the least learned were Rafet Angın, Nurcan Taylan and Filiz Dinçmen. It can be said that the knowledge level of the female hero in the study is better than the first female in the professional group. The rate of the students' knowledge of women heroes taking part in the national struggle varies between 31.7% and 43.7%. The knowledge level of the students about the important female figures in Turkish history didn't show any significant difference according to the gender variable. According to the result of the study, it is suggested that students should post banners containing

*Sorumlu Yazar E-mail:

Orcid ID:

**Bu çalışmanın bir kısmı 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu (Asos Congress)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur

information about these personalities in the corridors of the school, to observe documents related to these figures and to give homeworks in order to increase the knowledge level about female heroes and personalities.

Keywords: *Woman, woman hero, woman personality, woman in Turkish history.*

GİRİŞ

Toplumun bir ferdi olan kadınlar, birçok toplumda zamanla değişen statüde toplumdaki yerlerini almışlardır. İnsanlık tarihinin başlangıcından XX. yüzyıla kadar bütün dünyada cinsiyete göre işbölümü yapılmıştır. Cinsiyete göre yapılan iş bölümünün sonucunda kültürel değerler, sosyal kabuller ve protokoller şekillenmiştir. Erkekler dış dünya ile ilgili faaliyetlerde etkin olurken kadınlar daha çok ev içi faaliyet ve aile ilişkilerini düzenlemişlerdir. Bu iş bölümü sonucunda kadınlar dış dünya ile ilgili faaliyetlerde görev alıp kendilerini geliştirme imkânından mahrum kalmışlardır. Kadınlar dış hayatın bütün alanlarında ikinci derecede rol almışlardır. Bazı topluluklarda kadınların yeteneklerinin ve zekâlarının erkeklerden geri olduğu bile kabul edilmiştir. Günümüzde bile bu anlayışın etkili olduğu toplumlar veya guruplar bulunmaktadır. Bundan dolayı sanatta, bilimde, edebiyatta, politikada öncü durumda kadın sayısı oldukça azdır. Türkiye’de de durum çok farklı değildir. 2002 BM İnsani Gelişme Raporu’na göre Türkiye, toplumsal cinsiyetle bağlantılı gelişme açısından 177 ülke arasında 88. sırada bulunurken, 2013 endeksinde 149 ülke arasında 69. sırada yer aldı (Bars, 2014:124; Berktaş, 2004; Web1).

Ortaçağ Avrupa’sında kadın, insandan çok, erkeğin istediği zaman dövüp her türlü eziyet yapabileceği, en ağır cezalara çarptırılacak bir obje olarak algılanmış. Kilise ve hukuk bu duruma seyirci kalırken çoğu zamanda bu adaletsizliği doğal ve gerekli görmüştür. Öyle ki, ortaçağ Avrupasında, kocasının attığı tekme sonucu çocuğunu düşüren bir kadın sırf çocuğunu düşürdüğü için yakılarak öldürülüyordu (Konan, 2011:160).

Dünyada kadın hakları konusunda en önemli gelişme sanayi devrimiyle beraber yaşandı. Kadınların iş yaşamına erkeklerle berabere eşit şekilde girmesi çeşitli hakları kazanmalarına neden oldu. Kuzey Avrupa ülkelerinde (Finlandiya, İsveç, Norveç) kadınlar 1900’lü yıllardan itibaren siyasal hayata katılmaya başladılar. İngiltere’de kadınlar 1. Dünya savaşı sonunda siyasi haklarını kazanırken, bu hareket daha sonra Amerika Birleşik Devletlerinde kendini göstermiş ve Amerikan kadınları da 1919 yılında seçme ve seçilme hakkına sahip olmuşlardır. Kadınlara siyasi hakların tanınması toplumda siyasi katılımının sağlanması açısından temel teşkil etmektedir. Bu sayede kadınlar toplum tarafından biçilen rollerin dışına çıkarak kamusal alanda varlık gösterebilmiştir (Konan, 2011:160).

Türklerde Kadının Konumu

Eski Türklerde kadın ve erkeğin toplumda eşit bir seviyede olduğunu söyleyebiliriz. Eski Türkler anneye “ög” derlerdi. Bugün kullandığımız öksüz kelimesi de buradan gelmektedir. Babadan sonra aileyi anne temsil ederdi. Babanın mirası anneye değerd. Çocuklarının varisi de anne idi. Kadınlar Türk tarihinde hükümdarların nâibi veya devlet içinde büyük söz sahibi idiler. Ana daha önce gelir ve ana-baba denirdi. Türkler kız ve erkek çocuklar arasında bir ayrılık göstermiyorlardı. Eski Türklerde evin sahibi kadındı. Kız evin başı, evin yakışığı, kazanın kulpu gibidir. Kadın evlendiğinde kız ailesine verilen mala kalın denirdi. Kalını verilen gelin ailenin eşit üyesidir (Bars, 2011:124).

Orta Asya’da kadının erkekle her alanda eşit olduğunu söyleyebiliriz. Orhun Kitabelerinde hakanın karısının kocası ile birlikte Türk toplumunun başına indiği anlatılır. Türk hükümdarları yabancı elçileri kabul ettikleri zaman eşleri de resmi olarak kabulde hazır bulunur. M.S. 981’de Çin imparatorunun Güney Uygur hükümdarı Aslan Han a yolladığı elçinin kabulünde Hanın eşi ve çocukları da hazır bulunmuştur. Kadın aile içinde erkek ile eşit haklara sahipti. Bu devirde kadının kocası Hakan yanında devlet idaresine katıldığı hatta bazen devleti tek başına yönettiği bile olmuştur. Kadına Türkan veya Bilge Hatun sıfatları verilmiştir. Emirnameler fermanlar “Hakan ve Hatun buyuruyor ki” şeklinde çıkarılırdı. Hatta öyle ki kağanın emirnameleri sadece Hakan buyuruyor ki” ifadesiyle başlamışsa geçerli kabul edilmezdi. Yabancı devletlerin elçileri sadece hakanın huzuruna çıkmazlardı. Elçilerin kabulü esnasında hatunun da hakanla beraber olması gerekirdi. Bazen de hatunlar tek başlarına elçileri kabul ederlerdi (Konan, 2011:161; Gündüz, 2012:131).

Türkler 7 ile 11. yüzyıllar arasında kalan 400 yıllık bir süreç içinde İslamiyeti kabul etmişlerdir. İslami kuralların dar ve muhafazakâr yorumları sonucunda eve kapanan kadın hem sosyal yaşamdan hem de bu yaşamdaki siyasi haklarını kullanma yetisinden mahrum kalmıştır. Osmanlı toplumunda kadın kamusal hayatta boy göstermekten daha çok ev yaşamına doğru çekildi. Türk toplumunda kadının tekrar toplumda istenen yere varmasında Osmanlı İmparatorluğu’nda özellikle Tanzimat’ın ilanından sonra gelen süreçte verilen mücadele önemli rol oynamıştır. Meşrutiyet döneminde kadınların sayısı 40’a ulaşan dergi ve gazete çıkardıklarını biliyoruz. Kadınlar da erkekler gibi basında seslerini duyurmaya ve gazeteler dergilerle haklarını aramaya başladılar. Bunlar arasında en çok tanınanlardan biri olan Terakki gazetesinde Batıdaki kadınların haklarından ve siyasi hak talep etmelerinden söz edilerek Osmanlı kadınlarının da artık bu talepte bulunmaları isteniyordu (Konan, 2011:162-164).

Tanzimat’tan sonra çok sınırlı biçimde de olsa, kadınların eğitim ve çalışma yaşamına girmesine yönelik bazı adımlar atıldı. 1842’de Askeri Tıbbiye ’ye bağlı Ebelik Okulu, 1869’da Kız Sanat Okulu (İnas Sanayi Mektebi), 1870’de Kız Öğretmen Okulu (Darülmualimat) açıldı ve kız çocuklarının ilk ve ortaokul (iptidai ve rüştiye) eğitimi görmelerinin önü açıldı. Bu adımlar, dönemin yönetimi tarafından kadınlar için iki mesleğin uygun görüldüğünü ortaya koyuyordu: ebelik (hemşirelik) ve öğretmenlik (Kaymaz, 2010, s.337)

Türk kadınının Millî Mücadele’deki azmi ve fedakârlıkları belki de bütün dünyada emsali görülmemiş, âdeta adı konulmamış, yazılmamış bir kadın destanı gibidir. Cephede elinde silahla savaşanlardan cephe gerisinde Mehmetçiğe lojistik destek verenlere, miting meydanlarında kalabalıkları millî mücadeleye ikna edenlerden teşkilatlanarak dernek kuranlara, Türk kadınları, kurtuluş destanımızda hiç de hafife alınmayacak büyük işler yapmıştır. Bu kahramanların birçoğunun ise maalesef isimleri bile bilinmemektedir. (Çavdar, 2015, s.62)

Türk kadınlarının özellikle Çanakkale savaşı ve milli mücadele sırasında gösterdikleri kahramanca tutum onların cumhuriyetle beraber birçok hakka sahip olmasını sağlamıştır. Nene Hatun, Onbaşı Nezahat, Kılavuz Hatice, Şerife Bacı, Kara Fatma, Halide Edip gibi kadınların yaptığı faaliyetler Cumhuriyetin ilanından sonra kadın haklarının hızla kazanılmasında rol oynamıştır (Kurnaz, 1992; Arabacı, 2007; Yazıcı, 2011; Şahin ve Şahin, 2013; Çavdar, 2015) Atatürk bu konuda “Dünyada hiçbir milletin kadını “Ben Anadolu Kadınından fazla çalıştım. Milletimi kurtuluşa ve zafere götürmekte Anadolu Kadını kadar

emek verdim,” diyemez!” (Web2) diyerek Türk kadınının milli mücadeledeki rolünün öneminin altını çizmiştir.

Cumhuriyetin kurulması ve Atatürk’ün desteğiyle Türk kadını birçok hakka kavuşmuştur. 17 Şubat 1926’da Türk Medeni Kanunu’nu kabul edildi. Kanun ile erkeğin çok eşliliği ve tek taraflı boşanmasına ilişkin düzenlemeler kaldırıldı, kadınlara boşanma hakkı, velayet hakkı ve malları üzerinde tasarruf hakkı tanındı. 1930’da Belediye yasası çıkarıldı. Yasa ile kadınlara belediye seçimlerinde seçme ve seçilme hakkı tanındı. 26 Ekim 1933’te Köy Kanunu’nda değişiklik yapılarak kadınlara köylerde muhtar olma ve ihtiyar meclisine seçilme hakları verildi. 5 Aralık 1934’te Anayasa değişikliği ile kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanındı. Türkiye bu hakkı kadınlara tanıyan ilk Avrupa ülkesi oldu. Türk kadını bu yeni haklarını hemen kullandı (Web3). Böylece toplumda kadınlar hak ettiği yerleri almaya başlamış ve birçok toplumsal alanda erkeklerle birlikte görev almışlardır. Böylece daha önce toplumda hiç yer almayan doktor, tiyatro sanatçısı, bilim insanı, muhtar, belediye başkanı, bakan, başbakan gibi görevlerde kadınlarda görülmüştür (Berktaş, 2004; Cin, 1984).

Etkili vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgilerin bu hedefine ulaşması kadın erkek demeden toplumdaki her bireyin eşit haklara sahip olmasından geçer. Bu amaçla 2005 sosyal bilgiler programına kadın haklarının gelişimiyle ilgili kazanımlar ve etkinlikler eklenmiştir. 6. Sınıfta Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanı “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde yer alan “Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.” (MEB, 2005). Kazanımıyla özellikle öğrencilerin kronolojik olarak verilen örnek olay ve olgulardan yararlanılarak Türk kadın haklarının gelişim süreci incelemesi istenmiştir. Böylece öğrencilerden Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetleri öğrenmeleri ve bunların faaliyetleri hakkında fikir sahibi olmaları beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tarihimizdeki önemli Türk kadın şahsiyetler ve kadın kahramanlara ait bilgi düzeylerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005:77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim- öğretim yılının güz döneminde Niğde ilindeki üç ortaokulda öğrenim gören 199 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda 7. Sınıfların seçilme sebebi öğrencilerin 6. Sınıfta Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanı “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde yer alan “Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.” Kazanımı sonrası önemli bazı kadın şahsiyetleri öğrenmiş olması rol oynamıştır. Çalışma grubunun seçilmesinde kolay ulaşılabilir olması tercih sebebi olmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri

Okul	F	%
Ortaokul 1	100	50,3
Ortaokul 2	61	30,7
Ortaokul 3	38	19,1
Total	199	100,0

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak bilgi testi kullanılmıştır. Bilgi testinde Türk tarihinde yer etmiş, kahramanlık göstermiş kadınlar ile cumhuriyetin ilanı ile birlikte belirli mesleklerde ilk olma özelliği gösteren kadınlar seçilmiştir. Başta belirlenen 30 kadın için uzman görüşüne sunulmuş ve üç uzmanın görüşü sonucu 30 kadın şahsiyet 25 şahsiyete indirilmiştir. Bilgi Her doğru verilen cevaba 1, her yanlış verilen cevaba 0 değeri verilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 25'tir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 18 paket programından yararlanılmıştır. Soruların çözümlenmesinde; betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin iki alt düzeyden oluştuğu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için t-testi kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Öğrencilerin Türk Tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeyleri

Soru sırası	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
1.Tomris Hatun (İlk Kadın hükümdar)	49	24,6	150	75,4
2.Gül Esin (İlk seçilen kadın muhtar)	65	32,7	134	67,3
3.Nene Hatun (93 harbindeki Erzurumlu kadın kahraman)	77	38,7	122	61,3
4.Refet Angın (İlk kadın öğretmenlerden)	34	17,1	165	82,9
5.Süreyya Ağaoğlu (İlk kadın avukat)	61	30,7	138	69,3
6.Sabiha Gökçen (Dünyanın ilk kadın savaş pilotu)	169	84,9	29	14,6
7.Onbaşı Nezahat (Milli mücadelenin istiklal madalyalı kahramanlarından)	63	31,7	136	68,3
8.Lale Aytaman (İlk kadın vali)	74	37,2	125	62,8
9.Safiye Ali (İlk kadın tıp doktoru)	80	40,2	135	59,8
10.Lale Orta (Futbolcu, Avrupa'nın ilk FIFA kokartlı kadın hakemi)	64	32,2	135	67,8
11.Tansu Çiller (İlk kadın başbakan)	114	57,3	85	42,7
12.Kılavuz Hatice (Çukurova bölgesi Milli mücadele kahramanlarından)	66	33,2	133	66,8
13.Feriha Sanerik (İlk kadın emniyet müdürü)	48	24,1	151	75,9
14.Özlem Bozkurt (İlk kadın kaymakam)	40	20,1	159	79,9
15.Türkan Akyol (İlk kadın bakan)	56	28,1	143	71,9
16.Fazıla Şevket Giz (İlk kadın profesör)	74	37,2	125	62,8
17.Şerife Bacı (Kastamonulu milli mücadele kahramanı)	81	40,7	118	59,3

18.Samiye Cahid Morkaya (İlk kadın otomobil yarışçısı)	66	33,2	133	66,8
19.Güler Karakulah (İlk kadın milli eğitim müdürü)	44	22,1	155	77,9
20.Kara Fatma (İstiklal madalyalı milli mücadele kahramanı)	79	39,7	120	60,3
21.Nurcan Taylan (İlk olimpiyat şampiyonu kadın halterci)	38	19,1	161	80,9
22.Afife Jale (İlk Müslüman kadın tiyatro sanatçısı)	70	35,2	129	64,8
23.Keriman Halis (Türkiye'nin ilk dünya güzeli, piyanist)	65	32,7	134	67,3
24.Filiz Dinçmen (İlk kadın büyükelçi)	39	19,6	160	80,4
25.Halide Edip Adıvar (Yazar, siyasetçi, akademisyen, milli mücadele kahramanı)	87	43,7	112	56,3

Tablo 2'den öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin en fazla tanıdığı isim %84.9 ile Sabiha Gökçen; %57.3 ile Tansu Çiller; %43.7 ile Halide Edip Adıvar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az tanıdığı kadın şahsiyetler ise %17.1 ile Rafet Angın; %19.1 ile Nurcan Taylan ve %19.6 ile Filiz Dinçmen'dir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin kadın kahraman bilgi düzeylerinin, meslek gruplarında ilk olan kadınlara oranla daha iyi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin milli mücadele yer alan kadın kahramanları bilme oranı %31.7 (Onbaşı Nezahat) ile %43.7 (Halide Edip Adıvar) değişmektedir. Öğrencilerin en az üçte birlik kısmı Nene Hatun (%38.7), Onbaşı Nezahat (%31.7), Kılavuz Hatice, (%33.2) Şerife Bacı (%40.7), Kara Fatma (%39.7) ve Halide Edip (%43.7) gibi milli mücadele kahramanlarını bilmektedir.

Öğrencilerin meslek gruplarında ilk olan kadınları bilme oranı ise %17.1 ile %84.9 arasında değişmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en iyi bildiği meslek grubu şahsiyetinin dünyanın ilk kadın savaş pilotu olan Sabiha Gökçen olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %84.9'u Sabiha Gökçen'i tanımaktadır. Sabiha Gökçen'den sonra en fazla tanınan kadın şahsiyet politikacı ve ilk Türk kadın başbakanı Tansu Çiller'dir. Öğrencilerin %57,3'si Tansu Çilleri tanımaktadır. Meslek grubunda yer alan ilk kadın şahsiyetlerden en fazla tanınan üçünü kişi ise Safiye Ali' (%40.2)'dir.

Tablo 3. Öğrencilerin Türk Tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı için t- testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	P
Kız	84	9,4048	3,03839	,33151	,467
Erkek	115	9,0870	2,98700	,27854	

Tablo 3'den öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkındaki bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı için t- testi sonuçları incelendiğinde; çalışma grubundaki öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkındaki bilgi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. [$t(33)=-736; P>.05$]. Öğrencilerin bilgi testine ilişkin puanlarında kız öğrencilerin puanları ortalaması ($x=9,40$) iken erkek öğrencilerin puanları ortalaması ($x=9,08$) olmuştur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeylerinin cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonucu ortaya çıkan sonuçlar şunlardır;

Öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeyleri düşüktür. Öğrencilerinin Türk tarihinde yer edinmiş en iyi bildikleri kadın şahsiyet %84.9 ile Sabiha Gökçen olmuştur. Bunun en önemli nedeni olarak Sabiha Gökçen'in sosyal bilgiler ders kitabında yer alması, adına İstanbul'da bir havaalanı bulunması ve sosyal çevrede isminin fazlaca günlük hayatta geçmesi gösterilebilir. Sabiha Gökçen bu nedenle öğrencilerin zihinlerinde yer edinmiştir. Yine öğrencilerin en fazla tanıdıkları diğer kadın şahsiyetler ilk başbakan Tansu Çiller (%57.3) ve milli mücadele kahramanlarından, yazar, siyasetçi ve akademisyen Halide Edip Adıvar (%43.7) ve ilk kadın tıp doktoru Safiye Ali (%40.2) olduğu görülmektedir. Yine bu kadın şahsiyetlerin fazla tanınmasında bu kişilerin sosyal bilgiler ders kitaplarında fotoğraflarıyla yer alması gösterilebilir. Ayrıca Tansu Çiller'in isminin televizyonlarda ve sosyal medyada sık sık geçmesi, Halide Edip Adıvar'ın birçok romanının öğrenciler tarafından okunması da tanınırlıklarının artmasını sağladığı söylenebilir.

Yine çalışma sonucuna göre öğrencilerin kadın kahraman bilgi düzeylerinin, meslek gruplarında ilk olan kadınlara oranla bir parça daha iyi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin en az üçte birlik kısmı Nene Hatun (%38.7), Onbaşı Nezahat (%31.7), Kılavuz Hatice, (%33.2) Şerife Bacı (%40.7), Kara Fatma (%39.7) ve Halide Edip (%43.7) gibi milli mücadele kahramanlarını bilmektedir. Bunun da yine en önemli nedeni milli mücadelede yer alan kadın şahsiyetlerin sosyal bilgiler dersinde hem Kültür Miras öğrenme alanı milli mücadele konularında hem de "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanı Türk tarihindeki kadınlar konusunda geçmesi gösterilebilir.

Öğrencilerin Türk tarihinde en az bildikleri kadın şahsiyetler ise ilk kadın öğretmenimiz olan Refet Angın (%17,1); olimpiyatlarda kadınlarda Türkiye'ye ilk altın madalyayı getiren Nurcan Taylan (%19.1) ve ilk kadın büyükelçi Filiz Dinçmen (%19.6) olmuştur. Bu kadın şahsiyetlerin ders kitabında yer almamaları veya öğrencilerin çevrelerinde bu isimlerin fazla zikredilmemesi tanınırlığını düşürdüğü söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında bilgi düzeylerine ilişkin toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. [$t(33)=-736;P>.05$]. . Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeylerinin cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin puanları ortalaması ($x=9,40$) her ne kadar erkek öğrencilerin puanları ortalaması ($x=9,08$)'ndan fazla olsa da bu fark anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu durumda öğrencilerin kız veya erkek olmasının kadın şahsiyetleri bilmede anlamlı düzeyde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu araştırmaya dayalı olarak öğrencilerin Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında bilgi düzeylerinin arttırmak için şu öneriler yapılabilir:

- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balçı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. S., Muşta, M. C., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş eğitimin temelleri*. Konya: Mikro Yayınları.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. 5. Baskı. Ankara: Meteksan Matbaacılık,
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 10. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği (niteliği ve önemi). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Türkoğlu, A.). Ankara: Mikro Yayınları. ss.253-278.
- Turan, S. (2004). Yönetilme ilgili temel teori ve yaklaşımlar. *Sınıf Yönetimi*. (Ed: Şişman, M. ve Turan, S.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.1-10.

EXTENDED ABSTRACT

Student Information Levels on Important Women Persons in Turkish

Introduction

The social information aimed at educating effective citizens attains this goal because every individual in the society has equal rights without being a woman or a man. To this end, the 2005 social studies program has added benefits and activities related to the development of women's rights. 6. "The examples of women's position in Turkish history and interpretations in terms of the development of women's rights" (MoNE, 2005), which is included in the section of "Power of the Democracy" in the field of Power, Management and Society. It is desired to examine the development process of Turkish women's rights by making use of the sample cases and cases given in chronological order especially with the help of the students. Thus, it is expected that the students should have an idea about the activities of the important female figures in Turkish history and their activities.

The Purpose of the study

The main aim of this research is to reveal the knowledge levels of the 7th grade students of middle school in the history of Turkish female personalities and female heroes.

Research Model

In this research descriptive scanning

Study group

The study's study group consists of 199 7th grade students studying in three secondary schools in the Niğde province during the fall semester of 2016-2017 academic year. model is used.

Data collection

Information test was used as data collection tool. In the information test, women who were listed in the Turkish history and who showed heroism and women who showed the characteristic of being first in certain professions with the declaration of the republic were chosen.

Analysis of Data

SPSS 18 package program was used in the analysis of the data in the study. In solving the questions; Frequency (f) and percent (%) of descriptive statistics are used. The t-test was used to test the effect of the dependent variable on two independent variables

Results

When the student knowledge levels of the important female figures in the Turkish history of the students are examined; Sabiha Gökçen with 84.9% of the students most recognized; Tansu Çiller with 57.3%; It is seen that Halide Edip Adıvar with 43.7%. The least familiar female personalities were Rafet Angen with 17.1%; Nurcan Taylan with 19.1% and Filiz Dinçmen with 19.6%.

when the results of the t-test are examined for the difference in the level of knowledge of the students about the important female figures in Turkish history according to their genders; the knowledge level of the students in the study group about the important female figures in the Turkish history did not show any significant difference according to the gender variable [t(33)=-736;P>.05].

Conclusion and Discussion

The level of student knowledge about important female figures in the Turkish history of the students is low. Sabiha Gökçen became the most well-known female figure in the Turkish history with 84.9% of the students. The most important reason for this is that Sabiha Gökçen is included in the social studies textbook, there is an airport in Istanbul on behalf of him and his life in the social environment is much more common in daily life. For this reason, Sabiha Gökçen took place in the minds of the students. Other female figures most familiar with the students are Halide Edip Adıvar (43.7%) and Safiye Ali (40.2%), the first prime minister, Tansu Ciller (57.3%) and national struggle heroes, writers, politicians and academicians. Again, the recognition of these female figures in the social science textbooks can be shown to take their photos. It can also be said that the frequent passage of Tansu Çiller's name on television and social media, and the readings of many novels of Halide Edip Adıvar by the students, also helped to increase their recognition. According to the result of the study, it is suggested that students should post banners containing information about these personalities in the corridors of the school, to observe documents related to these figures and to give homeworks in order to increase the knowledge level about female heroes and personalities.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Projelerine İlişkin Deneyimlerinin Belirlenmesi

Kudret AYKIRI¹

¹Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: **Kasım 2017** Kabul Tarihi: **Aralık 2017**

Özet:

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerini inceleyerek etkinlik, problem ve bu problemlere yönelik çözümleri açısından deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen 58 III. sınıf öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Veriler doküman incelemesi (raporlar, fotoğraflar) ve görüşme (yarı yapılandırılmış) aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sağlık, eğitim, çevre, ekonomi ve toplum üzerine projeler gerçekleştirildiği, başta insanların duyarsızlıkları ve olumsuz tutumları olmak üzere birçok problemle karşılaştıkları, her bir probleme çözüm önerileri buldukları görülmektedir. Bu bulgulara yönelik olarak THU dersinde projeler yapacak olan öğretmen adaylarına ve THU alanında çalışma yapacak olan araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Topluma hizmet uygulamaları, sosyal proje geliştirme, sosyal bilgiler, öğretmen adayları

Abstract

The purpose of this study is to determine the experience of social studies teacher candidates in terms of activity, problems and solutions for these problems by examining community service practices lesson projects. In accordance with this purpose, the study was designed with case study method, which is one of the qualitative research methods. The sample of the study consisted of 58 preservice teachers studying their third year at Social Studies Education Department in the Faculty of Education of a state university during the academic year 2016-2017. Sampling of the study was performed according to criterion sampling, a type of purposeful sampling. The data of the study was gathered through document review (reports and photographs) and interview (semi-structured). The obtained data was analysed with descriptive analysis method. At the end of the study, it is seen that projects are being carried out on health, education, environment, economy and society, and that they have encountered many problems, especially insensitivity and negative attitudes of people. Various suggestions have been made to the teacher candidates who will do the projects in the THU course and to the researchers who will work in the THU field.

Keywords: Community Service Practices, Social Project, Social Studies, Preservice teachers

*Sorumlu Yazar E-mail: kaykiri@pau.edu.tr

Orcid ID:

GİRİŞ

Meslek yaşamında başarılı olmak isteyen bir öğretmen adayı hizmet öncesi eğitiminde toplumu ve toplumsal sorunları tanımalı, bu sorunlara duyarlı olup çözüm üretebilme becerileri kazanmalıdır (Ayvacı ve Akyıldız, 2009, s.105). Sorunlara çözüm üreten vatandaş/öğretmen istenmekte bu nedenle eğitim sistemleri buna göre düzenlenmektedir. Bu düzenlemelerden biri de 2006 yılında eğitim fakültelerine konulan Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersidir. Bu ders genel olarak öğretmen adaylarına özsaygı, özyeterlilik, öz farkındalık ve iyi hisler açısından kişisel katkıları sağlamakta, öğretmenliğe karşılık açılarını olumlu etkilemekte, topluma hizmet etme ve diğer insanlar hakkında bilgilerinin artmasını sağlamakta ve iletişimlerini güçlendirmektedir (Wade, 1995, s.125). bu nedenlerden dolayı THU dersinin eğitim fakültelerinde önemli olduğu görülmektedir. THU dersi tüm öğretmenlik programları için önemli bir ders olsa da alanlarındaki birçok konu, beceri ve değerle ilişkili olması açısından sosyal bilgiler öğretmen adayları için daha önemli durumdadır. NCSS (2000) topluma hizmet uygulamalarını 21. Yy sosyal bilgiler eğitiminde önemli bileşenlerden biri olarak görmektedir. Çünkü bu dersin sosyal bilgilerin en temel amaçları olan demokratik değerleri ve kavramları kazandırdığını, bu demokratik süreçlere katılım için fırsatlar ve motivasyonlar sağladığını son olarak da dünya ve toplum farkındalığını artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca Türkiye açısından sosyal bilgiler programı incelendiğinde programın vizyonunun, temel yaklaşımının ve yapısının topluma hizmet uygulamalarını desteklediği ve programda topluma hizmetle doğrudan ilgili kazanım ve etkinliklerin yer aldığı görülmektedir (Gökçe, 2012, s.600). THU dersinin sosyal bilgiler açısından öneminden dolayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri projelere örnekler göstermek, yaşadıkları problemleri ve bu problemlere yönelik çözümleri sunmak dersin daha sağlıklı geçmesini sağlayacağı ve böylece dersin kazanımlarının daha sağlıklı kazanılacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerini inceleyerek etkinlik, problem ve bu problemlere yönelik çözüm açısından deneyimlerini belirlemektir.

Önem

Türkiye’de yüksek öğretim programlarına konulan THU dersi 2006 yılından bu yana bazı fakülte ve yüksek okullarda özellikle eğitim fakültelerinde zorunludur. Tüm öğretmenlik programları topluma hizmet uygulamaları ilişkisi bağlamında toplamda 68 adet araştırmaya (bildiri, makale, tez) ulaşılmıştır. Bunlardan sadece sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olan altı çalışmaya (Çetin ve Sönmez, 2009; Sönmez, 2010, Gökçe, 2011; Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011; Bulut ve Kara, 2012; Kesten, Göçer ve Egüz, 2014;) içinde sosyal bilgiler öğretmen adayları da yer alan karma çalışma gruplu on çalışmaya (Gürol ve Özeran, 2010; Özdemir ve Tokcan, 2010; Hoş Ercin, 2011; Kazu ve Pullu, 2011; Yılmaz, 2011; Eşki, 2012; Kesten, 2012;; Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek, 2015; Kartal, 2015) rastlanmıştır. THU dersi sosyal bilgiler eğitimi için önemli olmasına rağmen bu sayıda bir çalışma az görülmektedir. Bu çalışma, bu eksikliği bir nebze olsun gidereceği düşünüldüğü için önemli görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda (Hoş Ercin 2011, s.13-75) THU’ya yönelik örnek çalışmalar içeren kaynaklar hazırlanması önerilmiştir. Bu çalışmanın da bu öneriyi bir nebze olsun gerçekleştireceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU dersi projelerini gerçekleştirirken uyguladıkları etkinlikler, yaşadıkları problemler ve bu problemlere çözümleri nelerdir?

Alt Problemler (Araştırma Soruları)

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU dersi projelerini gerçekleştirirken uyguladıkları etkinlikler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU dersi projelerini gerçekleştirirken yaşadıkları problemler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU dersi projelerini gerçekleştirirken yaşadıkları problemlere çözüm önerileri nelerdir?

Varsayımlar

Geniş kapsamda insanların, araştırmamız kapsamında ise öğretmen adaylarının davranışlarının karmaşık yapıya sahip olduğu ve buna bağlı olarak daha küçük davranışlara bölünemeyeceği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanacağı için nitel araştırmanın doğası gereği ve ölçüt örneklem de kullanılacağından dolayı belirli bir grup üzerinde çalışmak gerekmektedir. Bu nedenle araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz dönemi topluma hizmet uygulamaları dersi alan bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi (öğretmen adayları haftalık proje raporları ve raporlarda sunulan fotoğraflar) ile sınırlıdır.

YÖNTEM***Araştırmanın Modeli***

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da topluma hizmet uygulamaları projeleri gerçekleştiren öğretmen adayı grubuna ve onların deneyimlerine odaklanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışması durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplanıp, durum analizinin yapılmasıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik uyguladıkları etkinliklerle ilgili tecrübeleri çoklu bilgi kaynakları –yarı yapılandırılmış görüşme, dokümanlar ve raporlar- ile bilgi toplanıp, analiz edilecektir.

Katılımcılar

Araştırma, 2016-2017 öğretim yılı Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. sınıf öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Üniversitenin bulunduğu il merkezinde 10 hafta boyunca öğretmen adayları tarafından etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam 58 öğretmen adayının uygulamalar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme 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 “en az 10 hafta boyunca etkinliklerde bulunma” ölçütü kullanılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Süreci takip etmiş, yarı yapılandırılmış görüşmelerini yapmış ve ilgili doküman ve raporları incelemiştir. Araştırmacı yaklaşık beş yıldır sosyal proje ve topluma hizmet uygulamaları derslerini yakından takip etmekte ve bu alan üzerinde çalışmalar yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman incelemesi (raporlar, fotoğraflar) ve görüşme (yarı yapılandırılmış) aracılığı ile veri toplanmıştır.

Görüşme için iki adet sohbet tarzına ve günlük dil kullanımına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme esnasında oluşan sondalar yoluyla derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Soruların daha önce topluma hizmet uygulamaları dersinde proje gerçekleştiren öğretmen adayları üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Haftalık fotoğraflı raporlar: Gruplardan her hafta projelerinin etkinliklerini yerine getirdiklerini belgelemesi istenmiş ve etkinliğin öğretmen adayı üzerindeki etkisi geçmeden görüş alınabilmesi için fotoğraflarla kanıtlı haftalık rapor alınmıştır. Raporlar 500 kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmıştır. Raporlar içerisinde karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerine yer verilmesi istenmiştir.

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 çalışmada da görüşme esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Verilerin analiz aşaması şu aşamalarda gerçekleşmiştir.

- Betimsel analiz için çerçeve görüşme sorularına göre oluşturulmuştur. Bu çerçevede ele alınan temalar: Projelerde gerçekleştirilen etkinlikler, projede karşılaşılan problemler, projede karşılaşılan problemlere çözüm önerileri.
- Tematik çerçeve belirlendikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir.
- Bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Her temanın altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

İnanırcılık, Aktarılabirlik ve Tutarlılık

Araştırmada inanırcılık kapsamında uzun süreli etkileşim sağlanmış, uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu kapsamda projeler 10 hafta boyunca sürmüştür ve her hafta gelen raporlar sayesinde verilerle uzun süreli etkileşime girilmiştir. 10 hafta boyunca araştırmacılarla diyalog içerisinde olan katılımcı görüşmede çalışmaya katkıda bulunabilecek rahatlıkta ve güven içerisinde olmuşlardır. Derin odaklı veri toplamak için görüşme esnasında sondalara yer verilmiştir. Görüşmesi sorularının hazırlanmasında alan uzmanından görüşler alınmıştır. Tüm çalışma bittikten sonra alan uzmanı incelemesinden geçmiştir.

Araştırmada aktarılabirlik kapsamında betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler betimlendikten sonra doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Amaçlı örnekleme için de ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak için görüşmeden elde edilen verilerin kodlaması sırasında kavramsallaştırmadaki tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirlik için kodlamalar ve araştırmanın sonucu alan uzmanını incelemesinden geçmiştir.

Etik Konular

Araştırmada yer alan katılımcılardan görüşme yapmak için onayları alınmıştır. Alıntılarda temsili kodlar verilmiştir.

BULGULAR

Projeler ve Projeler Kapsamında Yapılan Etkinlikler

“sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan ailelere yardım”: ailelerin tespiti, ailelileri ziyaret ve ihtiyaçlarını tespit etme, sınıftan para yardımı toplama, stant açarak kitap satışı yapma, kermes yapma, derneklerle görüşme, bir ailenin koltuk takımının teslimi, bir ailenin kömür ihtiyacının giderilmesi, diğer ailelere erzak yardımı yapılması

“Çevre bilinci oluşturma”: Su israfı ile ilgili afis asma çalışmaları, geri dönüşüm malzemeleri toplama, geri dönüşüm ile ilgili afiş çalışmaları yapma, yapılan çalışmaların etkilerini görebilmek için anket uygulama ve veri toplama, veri analizi ve eksikliklerin giderilmesi, Orman Bölge Müdürlüğü ile fidan dikimi, geri dönüşüm kutularının yerleştirilmesi.

“Huzur evi ziyareti”: Huzur evi sakinlerinin dertlerini dinleme ve sohbet, oyunlar oynama, gençlik merkezi ile birlikte onlar adına eğlence gecesi yapma, doğum günü sürprizleri, gezinti, sınıf arkadaşlarını huzur evine götürme

“Engellileri sosyalleştirme”: Resim sergisi, fotoğraf sergisi, ebru çalışması, yılbaşı eğlencesi, tiyatro gösterimi, bowling oynama, farklı mekânlarda yemeğe gitme, onlarla sohbet, öğretmen evinde engelli bireyler ve aileleriyle çay saati, engellilerin aktif olarak rol aldığı tiyatro gösterimi.

“Kıyafet toplama”: Kıyafet ihtiyacı olan aileleri belirleme, yardımda bulunacak kurum ve kuruluş ve esnafları belirleme ve görüşme, kurum ve kuruluşlardan gerekli kıyafetleri alma, kıyafetleri yaşa, cinsiyete vb. kriterlere göre ayırma, paketleme ve ailelere teslim etme.

“Kardeş okul projesi”: İhtiyaç sahibi okulların fotoğrafları incelenerek belirlenmesi, yardımseverlerin proje hakkında bilgilendirme, ailelerden maddi destek sağlanması, şekerleme hazırlanması, apartman ve okulda şekerleme satışı ile yardım toplama, esnaf ve çeşitli kurumlardan maddi destek sağlama, , ihtiyaçların temini, ihtiyaçların ilgili okullara ulaştırılması.

“Askıda ekmek projesi”: Fırın sahiplerine proje tanıtımı, fırınların tespiti, tespit edilen fırınlara projeyi tanıtma, ekmek sepetlerini yerleştirme, afişler bastırma ve asma, Ağrı’da projenin benzerini başlatma, denetleme, sosyal medyayı kullanarak projeyi yaygınlaştırma, yerel medya ile projeyi yaygınlaştırma

“Sağlık projesi”: Hediyeler eşliğinde hasta ziyaretleri, oyuncaklarla çocuk hasta ziyaretleri, kullanılmayan ilaçları toplama kampanyası, bilinçli ilaç kullanımı ile afişler basma ve dağıtma, kan bağıışı için afişler asma, kan bağıışında bulunma, hastane koridorlarındaki kişilere rehberlik etme”

“Elektronik atık toplama projesi”: Elektronik atıklar ile ilgili halkı bilinçlendirme, yakın çevreden atık toplama, uzak bölgelerde atık toplama, yakın arkadaşlardan atık toplama, atık toplama kutusu yapma ve farklı noktalara yerleştirme, afiş yapma ve asma, toplanılan atıkların belediyeye teslimi.

“Muğla şehit aileleri yardımlaşma ve dayanışma derneği”: Dernek yöneticileri ile tanışma ve proje hakkında bilgilendirme, şehitlik ziyareti, şehit aileleri ile görüşme, gazileri ziyaret, şehitlerin adının verildiği park ve caddeleri gezme ve problemlerini belirleme, üniversitede şehit ailelerine ve gazilere yemek verme, derneğin yaptığı aşure etkinliğinde yardımda bulunma, üniversite bünyesinde panel düzenleme. Derneğe hediye saat yaptırma ve verilmesi, derneğin bastırılmış olduğu takvimler bağıış için satışları yapıldı.

“LÖSEV’e destek”: Belediye ile iletişime geçme ve oyuncakçılardan oyuncak toplama. LÖSEV ile ilgili afişler asma, LÖSEV ürünü olan ürünlerin satışı için stant açılması, esnaflardan maddi yardım toplama, üniversite bünyesinde geniş çaplı seminer düzenleme ve LÖSEV’i tanıtma.

“Aile sağlığı merkezi bina ve bahçe düzenlemesi”: aile sağlığı merkezini belirleme, gözlem ve sağlık merkezi yetkilileri görüşme ile ihtiyaç analizi yapma, ilgili kurum ve kuruluşlar ile irtibata geçme, gerekli malzemeleri temin etme, bina ve bahçe düzenlemesi, yapılanları kayıt altına alma, eski ve yeni hali karşılaştırma analizlerinin yapılması.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Problemler

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Problemler

İfadeler	f
Halkın duyarsızlığı ve olumsuz tutumları	29
Bürokratik sorunlar	20
Kurum/kuruluş yetkililerinin olumsuz tutum ve tavırları	13
Hedef kitlenin zorluğu (hasta, engelli vb)	10
Etkinliği görsel olarak kanıtlayabilme	9
Ulaşım ve ihtiyaçları taşıma	9
Hedef kitleyi ve etkinlikleri belirleme	7
Herhangi bir problemle karşılaşmadım	7
Mekân sorunu	5
bütçe	4
Kişisel sorunlar	4
Olumsuz hava şartları	4
Grup içi çatışma	2

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının etkinlikleri uygularken en çok karşılaştıkları problemin “halkın duyarsızlığı ve olumsuz tutumları” olduğu görülmektedir. Bu yargıyı destekleyen örnek ifade şu şekildedir: **Ö33:** *özellikle gittiğimiz bir fırında çok kötü muamele gördük. Adam ihtiyacı olan kimse yok varsa da Allah yaratmış onun derdini ben mi çekeceğim dedi. Projeyi anlatırken sözümüz yarıda kesildi ve adam ikna edilecek gibi değildi. Ortam biraz daha gerginleşti ben de arkadaşlar çıkalım dedim ve fırından ayrıldık. Diğer bazı fırınları ikna etmeye çalıştık ama ekmeğin satışlarının düşeceğini söylediler, öyle bir şeyin olmayacağını anlattık ama ikna edemedik.*

Ayrıca görüşleri incelediğimizde öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemler arasında,

Ö9: *“yardıma muhtaç ailelerin tespiti için belediyeye başvurduk ancak bizi başka bir yere yönlendirdiler. Orada da gereken bilgilerin verilemeyeceğini bunun için okuldan imzalı kağıt getirilmesini istediler bunu yapmamıza rağmen yine de sonuca ulaşamadık”,* ifadesinden bürokratik sorunlar yaşandığı,

Ö18: *“evet karşılaştık, etkinliğin ilk haftalarında bizim içeri girmemize, oradakilerle iletişime geçmemize ve fotoğraf çekmemize izin vermediler.”* ifadesinden kurum/kuruluş yetkililerinin olumsuz tutum ve tavırları ile karşılaşıldığı,

Ö23: *“engelli arkadaşlarımızı tanımadığımız için ilk anlarda onların kızmalarına sebep verici tutum ve davranışlar sergileme”* ifadelerinden hedef kitlenin zor olmasından dolayı problem yaşandığı,

Ö13: *“anket çalışması yaparken ankete katılan insanlar fotoğraf çekilmesine karşı çıktı”* ifadelerinden etkinliği görsel olarak kanıtlayabilmekte zorluklar yaşandığı,

Ö12: *“erzak ve kıyafetleri ailelere ulaştırmak için kiraladığımız araba sahibi tarafından başkasına kiraya verilmiş biz parasını verdiğimiz halde”* ifadelerinden ulaşım ve taşıma konusunda problemler yaşandığı,

Ö26: *“ailelere yardım yapabileceğimiz konusunda problemler yaşadık. Aileleri belirleme konusunda sıkıntı yaşadık.”* İfadelerinden hedef kitleyi ve etkinlikleri belirleme konusunda problem yaşandığı,

Ö49: *“hayır karşılaşmadık grup arkadaşlarım, dernek yönetim kurulu her şeyi isteyerek ve severek yaptılar. Kimse bir problem ile karşılaşmadı”* ifadelerinden bazı grupların çalıştıkları kurumların çokça destek vermesinden dolayı herhangi bir problemle karşılaşmadıkları,

Ö21: *“bu projede olmasını istediğimiz başlıca etkinliklerden bir tanesi el boyama ve duvara iz bırakmadan oluşan “hayata iz bırak” projesi idi. Ancak yer sıkıntısı ve destek sıkıntısı bu projeye başlamamızı engelledi”* ifadelerinden mekânsal ve finansal sorunlar yaşandığı

Ö42: *“grup arkadaşımız başına talihsiz bir kaza geldi ve ameliyat olmak için memleketine gitmek zorunda kaldı. Biz de projemize 4 kişi devam ettik”* İfadelerinden kişisel problemler yaşandığı,

Ö1: “birkaç hafta yapacağımız işlerde yağmur yağması nedeniyle gecikti. Ve arkadaşlarımızla toplanmamız zor oldu bu nedenle.” İfadelerinden hava şartlarından dolayı problemler yaşandığı

Ö5.: “Yapılacak yardımların içeriği konusunda anlaşmazlıklar yaşadık.” İfadelerinden dolayı grup içi çatışmaların yaşandığı görülmektedir.

Etkinlikleri uygularken karşılaşılan problemlere yönelik çözümler

Halkın duyarsızlığı ve olumsuz tutumlarına karşı ziyaretleri sıklaştırma, ısrarcı davranma, etkinliği iyi şekilde açıklama, bulunulan yerden uzaklaşma ve alternatiflere yönelme, projeyi içselleştirerek ve motivasyonu bozmayarak farklı kişi ve kurumlara yönelme, empati kurmalarını sağlama şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak Ö30: “bu gibi sorunlarla başa çıkmada en önemli unsur projeye inanmam, içselleştirmem ve başarılı bir şekilde son bulacağını düşünmemdir”.

Bürokratik sorunlara karşı THU dersini aldığına dair belge kullanma, ilgili kurumlara dilekçe yazma, dekanlıktan özel izin çıkarma şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak Ö51 “stant izni sorun oldu. O sorun hocamızın dilekçesi sonrası halledildi.

Kurum/kuruluş yetkililerinin olumsuz tutum ve tavırlarına karşı başka kurumlara yönelme, özel kişilere yönelme, hedef kitlenin ısrarcı olması şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak: Ö2. “Bazı malzemeleri kendi ödenekleri ile aldıkları gerekçesiyle reddettiler. Bütün bu sorunları İl Sağlık Müdürü ile bizzat görüşüp bir çözüme kavuşturduk”.

Hedef kitlenin zorluğuna karşı anlayışlı davranma, aileleri ile iletişime geçme, başka bir hedef kitleye yönelme, geçmiş deneyimlerden faydalanma, uzman kişiler ile irtibata geçme şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak: Ö.24. “arkadaşlarımız geçmişte yaşam koçluğu yaptıkları için çocukların ailelerini ve dernekteki yetkili kişileri tanıdıkları için bu sorunu böylece çözmeye çalıştık.

Etkinliği görsel olarak kanıtlayabilme zorluğuna karşı, projeyi etkin bir şekilde açıklamak, uzun süreli ilişkiler kurarak güvenlerini kazanmak, anlayışı olmak, özel izinler almak, gizli çekimler yapmak şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Ö40. “Özellikle yaşadığımız problem fotoğraf çekmek konusunda oldu. Bu problemi diyalog kurduğumuz hastalarla en sonunda fotoğraf çekmek istediğimizi söyledik, isteyen insanlarla çekindik istemeyenlere teşekkür edip ayrıldık.”

Ulaşım ve taşıma sorununa karşı, arkadaş yardımı alma, araç kiralama şeklinde çözüm önerileri üretildiği görülmektedir.Ö12: “durumumuzu anlatarak başka bir araç kiraladık”

Hedef kitleyi ve etkinlikleri belirleme zorluğuna karşı, esnaflara sorma, sokaklarda dolaşarak arama, muhtarlıklara yönelme şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak: Ö27. “sağ olsun mahalle sakinleri ve muhtar bize aileleri buldu. Onlarla irtibata geçmemiz böylelikle kolaylaştı.”

Mekân sorununa karşı, o etkinliği iptal edip başka bir etkinliğe yönelme, dilekçe yazarak yer temin etme, kendi evini kullanma şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak:Ö22. “ *tiyatro için prova yapılacak yer sıkıntısı çıktı. Arkadaşımızın evinde prova yaptık.*”

Finansal sorunlara karşı, kermes düzenleme, ürün yapıp satma, ürün toplayıp satma, hazır ürün satma, esnaf/halk/arkadaş/aileden maddi destek sağlama şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak:Ö22. “ *çeşitli şekerlemeler yapıldı ve önce oturduğum apartman halkından başlayarak okulda öğrencilere şekerlemeler satıldı. Market önünde stant açıldı ve halktan yardım istendi.*”

Kişisel sorunlara karşı, başka bir arkadaştan yardım isteme, anlayışlı davranarak o kişinin görevlerini diğer grup arkadaşları içerisine bölüşme şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak: Ö25. “*şükürü bey rolünü en başta oynayacak olan arkadaşımızın vazgeçmesi üzerine Fen Bilgisi öğretmenliğinden arkadaşımızı oyuna dâhil ettik.*”

Olumsuz hava şartlarına karşı etkinliği iptal etmeyip başka gün yapma şeklinde çözüm üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak: Ö2: *hava şartlarından dolayı çalışmamızı başka bir gün yaptık.*”

Grup içi çatışmaya karşı, iş bölümü yapma, grubu bölme şeklinde çözümler üretildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verecek olursak: Ö19: “*grupları ayırdı, en doğrusu da buydu. Böylece daha verimli birbirimizle daha anlaşılır işler yaptık.*”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adayları THU dersi kapsamında ailelere ve okullara maddi yardım, çevre, huzur evi, engelliler, şehit aileleri, sağlık ve hasta ziyaretleri, bina ve bahçe düzenlemesi alanlarında etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Görüldüğü üzere sağlık, eğitim, çevre, ekonomi ve toplum üzerine etkinlikler yapıldığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde THU kapsamında çoğunlukla bu alanlara yönelik projeler gerçekleştirildiğini bulgulayan başka çalışmalar (Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy, 2011, s.3732-3747) da olduğu görülmektedir. Özel olarak alanlar ele alındığında THU kapsamında huzurevi/yaşlı ziyaretleri yapıldığını (Gürol ve Özercan 2010, s.541-546, Tülüce, 2014), hastanedeki hastaların yardımına yönelik etkinliklerin yapıldığını (Yenilmez ve Ev Çimen 2012, s.730-738) ve engellilere yönelik etkinlikler yapıldığını (Tülüce, 2014) bulgulayan çalışmalar da olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları THU dersi kapsamında projelerini gerçekleştirirken karşılaştıkları problemler: halkın duyarsızlığı ve olumsuz tutumları, bürokrasi, kurum/kuruluş yetkililerinin olumsuz tutum ve tavırları, hedef kitlenin zorluğu, etkinliği görsel olarak kanıtlayabilmek, ulaşım ve taşıma, hedef kitleyi ve etkinlikleri belirleme, mekan, bütçe, kişisel problemler, hava şartları, grup içi çatışmalar. Araştırmada en çok karşılaşılan problem halkın duyarsızlığı ve olumsuz tutumları olduğu bulgulanmıştır. Literatürde topluma hizmet uygulamalarına yönelik insanların duyarsızlığına yönelik öğretmen adayların görüşlerini içeren başka çalışmalar (Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43) da olduğu

görülmektedir. Bunun dışında “bürokrasi” (Gürol ve Özercan 2010, s.541-546; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy 2011, s.3732-3747; Yılmaz 2011, 86-108; Kesten 2012, s.2125-2148; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43), “ulaşım” (Yılmaz 2011, 86-108; Kesten 2012, s.2125-2148; Kuran 2013, s.581-591; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43); “proje belirleme” (Tanrıseven, Üredi ve Yanpar-yelken 2010; Gökçe 2011, s.176-194; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy 2011, s.3732-3747; Tanrıseven ve Yanpar-Yelken 2011, s.415-428), “mekan/yer belirleme” (Uğurlu ve Kıral 2012, s.59-93), “bütçe” (Gürol ve Özercan 2010, s.541-546, Özdemir ve Tokcan 2010, s.41-61; Tanrıseven, Üredi ve Yanpar-yelken 2010; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy 2011, s.3732-3747; Tanrıseven ve Yanpar-Yelken 2011, s.415-428; Yılmaz 2011, 86-108; Kesten 2012, s.2125-2148; Kuran 2013, s.581-591; Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek 2015, s.161-168; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43), “hava şartları” (Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43) ve “grup içi çatışmalar” (Uğurlu ve Kıral 2012, s.59-93; Kuran 2013, s.581-591; Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek 2015, s.161-168; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43) problemlerinin yaşandığına dair bulgulara sahip başka çalışmalar olduğu da görülmektedir. Bu çalışmada “kurum ve kuruluşların olumsuz tutumlara sahip oluşu” bulgusuna rastlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde kurum personelinin olumsuz tutumları bulgusuna sahip başka çalışmalar (Kesten 2012, s.2125-2148) olduğu görülmektedir. Ancak herhangi bir kurum ve kuruluştan olumsuz tutum ve tavırla karşılaşmadığına yönelik bulgulara sahip olan çalışmalar (Özdemir ve Tokcan 2010, s.41-61) da mevcuttur.

Problemlere yönelik çözümlerden araştırmamızın önerilerinin yazılmasının daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda THU projeleri gerçekleştirecek öğretmen adaylarına öneriler:

- İnsanların duyarsızlığı ve olumsuz tutumları ile karşılaşmamak için etkinliği iyi şekilde açıklamanız, hala olumsuz tutumlar devam ediyorsa bulunulan yerden uzaklaşmanız ve alternatiflere yönelmeniz, projeyi içselleştirerek ve motivasyonu bozmayarak farklı kişi ve kurumlara yönelmeniz, empati kurmalarını sağlayarak onlarla iletişime geçmeye çalışmanız önerilmektedir
- Bürokratik problemlerle karşılaşmamak için gerekli izinler çıkıncaya kadar THU dersini aldığını dair belge kullanmanız, ilgili kurumlara dilekçe yazmanız, dekanlıktan özel izin çıkarmanız önerilmektedir.
- Kurum/kuruluş yetkililerinin olumsuz tutum ve tavırlarına karşı başka kurumlara yönelmeniz, gerekirse hedef kitleyi de işin içine dahil etmeniz önerilmektedir.
- Hedef kitlenin zorluğuna karşı anlayışlı davranma, aileleri ile iletişime geçme, başka bir hedef kitleye yönelme, geçmiş deneyimlerden faydalanma, uzman kişiler ile irtibata geçmeniz önerilmektedir
- Etkinliği görsel olarak kanıtlayabilme zorluğuna karşı, projeyi etkin bir şekilde açıklamanız, uzun süreli ilişkiler kurarak güvenlerini kazanmanız, anlayışlı olmanız, özel izinler almanız önerilmektedir.
- Ulaşım ve taşıma sorununa karşı, arkadaş yardımı almanız, araç kiralamanız önerilmektedir
- Hedef kitleyi ve etkinlikleri belirleme zorluğuna karşı, esnaflara sormanız, gözlemler ve görüşmeler yapmanız, muhtarlıklara yönelmeniz önerilmektedir.

- Mekân sorununa karşı, mekanla ilgili etkinliği iptal edip önceden belirlenen alternatif başka bir etkinliğe yönelmeniz, dilekçe yazarak yer temin etmeniz, gerektiğinde kendi evinizi kullanmanız önerilmektedir.
- Finansal sorunlara karşı, kermes düzenlemeniz (ürün yapıp/toplayıp ya da hazır ürün satma) esnaf/halk/arkadaş/aileden maddi destek sağlamanız önerilmektedir.
- Kişisel sorunlara karşı, başka bir arkadaştan yardım istemeniz, anlayışlı davranarak o kişinin görevlerini diğer grup arkadaşları içerisine bölüştürmeniz önerilmektedir.
- Olumsuz hava şartlarına karşı etkinliği iptal etmeyip başka gün yapmanız önerilmektedir.
- Grup içi çatışmaya karşı, iş bölümü yapmanız önerilmektedir.

Öğretmen adayları yansira araştırmacılara THU dersi projelerinin her birinin ayrıntılı olarak derinlemesine incelenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ayvacı, H. Ş. ve Akyıldız, S. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin Bireye ve Topluma Kazandırdıkları ve Toplumun Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, Yıl:38, sayı:184, 102-118.
- Beldağ, A. Yaylacı, A. F. , Gök, E ve İpek, C. (2015). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Üniversite-Toplum İşbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, sayı 2, Ağustos, Sayfa 161-168.
- Bulut, B. Ve Kara, C. (2012). Sosyal bilgiler dersinde topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kültürlerle değerler eğitimi. IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 4-7 mayıs 1621-1628.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal çalışma Basım Tarihi 2013).
- Çetin, T. Ve Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim fakültesi dergisi*, Cilt 29, sayı 3, 851-875.
- Er Nas, S., Şenel Çoruhlu, T. ve İpek Akbulut, H. (2015) THU dersinden yansımalar: özel durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi*, 26, ss.27-43.
- Eşki, Z. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*. Cilt 8, Sayı 2, 176-194.
- Gökçe, N. (2012). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları. (Ed. Mustafa Safran). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Akademi: Ankara.
- Gürol, A. ve Özercan, M. G. (2010). Topluma Hizmet Uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 20-22 Mayıs.
- Hoş Erçin, N. (2011). Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kazu, H. ve Pullu, S. (2011). Topluma Hizmet uygulamaları alan öğretmen adaylarının değer algılarının belirlenmesi. 20. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 8-10 Eylül. Burdur.
- Kesten, A. (2012) Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), Yaz, s.2125-2148.
- Kesten, A., Göçer, M. ve Eğitiz, Ş. (2014) Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 393-410.
- Kuran, K. (2013). Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale 18 mart üniversitesi, Çanakkale. 581-591.

- Meriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber (birinci baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- NCSS (2000). Service-Learning: An Essential Component of Citizenship Education.
- Özdemir, S. M. ve Tokcan, H. (2010). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Selçuk üniversitesi Ahmet Keleşoğlu eğitim fakültesi Dergisi, sayı 30, ss.41-61.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. Ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları dersi üzerine Bir araştırma. Journal of Yasar University, 22 (6) 3732-3747.
- Sönmez, (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Kazanım Boyutunda Değerlendirilmesi. The Black Sea Journal of Social Sciences. Yıl 2, Sayı 2, Bahar, 53-72.
- Tannseven, İ., Üredi, L. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri". I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri. Balıkesir Üniversitesi. 13-15 Mayıs 2010.
- Tannseven, İ. ve Yanpar-Yelken, T. (2011) Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. e-Journal of New World Sciences Academy, Volume:40, Number:1, p.415-428.
- Tuncel, G., Kop, Y. ve Katılmış, A. (2011, April). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının "topluma hizmet uygulamaları" dersine yönelik görüşleri. II. International Conference on New Trends in education and Their Implications, Antalya, 27-29 Nisan. 435-447.
- Tülüce, H. S. (2014). İngilizce öğretmen adaylarının THU dersinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 15, sayı 2, ss. 01-18.
- Uğurlu ve Kırıl (2012) Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:2, Sayı:1, s.59-93).
- Wade, R., C. (1995). Developing Active Citizen: Community Service Learning in Social Studies Teacher Education.
- Yenilmez, K. Ve Ev Çimen, E. (2012) yatılı tedavi gören çocuklara yönelik matematik etkinlikleri: "hastanede matematik". IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 4-7 Mayıs 730-738.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. Kuramsal Eğitimbilim, 4 (2), 86-108.

EXTENDED ABSTRACT

Determination of the Experiences of Social Studies Teacher Candidates on the Projects of Community Service Practices

It is believed that presenting examples of the social studies teacher candidates' projects, problems they have and solutions for these problems will make the course pass more healthy.

The Purpose of the study: The purpose of this study is to determine the experience of social studies teacher candidates in terms of activity, problems and solutions for these problems by examining community service practices lesson projects.

The importance of the study: Though THU course is important for social studies education, a study in this issue is rare.

Problem: What are the activities that the social studies teacher candidates implement during the THU course projects, the problems they experience and the solutions to these problems?

The sub-objectives of the study: (1) What are the that social studies teacher candidates while performing THU course projects? (2) What are the problems that social studies teacher candidates have experienced while performing THU course projects? (3) What are the proposals for solutions to the problems that social studies teacher candidates while performing THU course projects?

Method

The Model of Research: The study was designed with case study method, which is one of the qualitative research methods.

The Study Group The sample of the study consisted of 58 preservice teachers studying their third year at Social Studies Education Department in the Faculty of Education of a state university during the academic year 2016-2017. Sampling of the study was performed according to criterion sampling, a type of purposeful sampling.

The role of the researchers The researcher is not in the role of participant in the study. The data of the study was gathered through document review (reports and photographs) and interview (semi-structured). The obtained data was analysed with descriptive analysis method.

Result

Findings related to the first sub-problem: Social studies teacher candidates organized activities in the fields of financial aid, environment, shelter, obstacle, martyrdom, health and patient visits, building and gardening in the scope of THU course.

Findings related to the second sub-problem: The social studies teacher candidates are faced with the problems during performing their THU course projects: the insensitivity and negative attitudes of the people, the bureaucracy, the negative attitudes and attitudes of the institution / organization authorities, the difficulty of

targeting the target, the ability to visually demonstrate the effectiveness, budget, personal problems, weather conditions, intra-group conflicts.

Findings related to the third sub-problem: It seems that Social studies teacher candidates have found a probing solution for each.

Discussion

It is seen that projects are being carried out on health, education, environment, economy and society. Social studies teacher candidates have encountered many problems, especially insensitivity and negative attitudes of people. It is also seen that there are research results in parallel with the results of the research in the literature. In this study, it was found that "institutions and organizations have negative attitudes". However, there are also studies that have found that there is no negative attitude and objection from any institution or organization. Various suggestions have been made to the teacher candidates who will do the projects in the THU course and to the researchers who will work in the THU field.

Uluslararası Sınavlarda Başarılı Ülkeler ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısından İncelenmesi

Yasin DOĞAN¹ & Osman TUĞ²

¹Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

²MEB, Türkiye

Gönderilme Tarihi: **Kasım 2017** Kabul Tarihi: **Aralık 2017**

Özet:

Bu çalışmada, uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerdeki ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitapları tasarım boyutu açısından incelenmiştir. Araştırmanın sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tasarımsal eksikliklerin giderilmesine ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma, doküman incelemesi yoluyla betimsel tarama yapılarak incelenmiştir. Uluslararası ölçekte eğitim araştırmaları yapan kuruluşlar tarafından ortaya konan PISA ve TIMSS gibi raporlardan hareketle eğitimde üst sıralarda yer alan ülkelerden ve Türkiye'den maksimum çeşitlilik açısından çalışma grubu oluşturulup bu ülkelerin 12-14 yaş grubuna hitap eden sosyal bilgiler ders kitapları tasarım boyutuyla ele alınmıştır. Bu ülkeler, ABD, Kanada, İsveç, Almanya, Japonya, Singapur, Finlandiya, Fransa, Danimarka Polonya ve Türkiye'den oluşturulmuştur. Örneklemi oluşturan ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilen veriler Alpan (2004) tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan görsel tasarım ilkeleriyle (görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri) 3'lü dereceleme ölçeği (Oldukça Uygun, Uygun, Yetersiz) kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında PISA ve TIMSS'te üst sıralarda bulunan ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre incelenmesinde farklılık gösterdiği, bu uluslararası kuruluşların sınavlarında ortalamanın altında puan alan Türkiye'nin ise sosyal bilgiler ders kitabının görsel tasarım öğelerine göre incelenmesinde daha iyi bir sonuç aldığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre örneklemi oluşturan ülkelerden Singapur ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitapları görsel tasarım öğelerin üç tanesinde iyi sonuç alıp 'üretime yönelik dış yapı özelliklerinden' yetersiz düzeyde sonuç alması maliyeti artırıcı etmenlerden kaçınmış oldukları sonucuna ulaşılabilir. Yine araştırma dahilindeki ülkelerden Finlandiya, Japonya ve Singapur'un uluslararası ölçekte eğitim araştırmaları yapan kuruluşlardan yüksek puan alıp 'görsel tasarım öğelerinden' üst düzey bir puan alamadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler ders kitapları, görsel tasarım, tipografi.

Abstract

In this study, successful countries and Turkey's social studies textbooks were examined through the design dimension in international exams. This study is considered to remove the schematic deficiencies of Social Studies course books and to make contribution to the studies in this field. The research is analysed through a descriptive scan by a document review. Based on the reports of organizations such as PISA and TIMSS, which conduct research on international scale, a working group has been established in terms of maximum quality from the countries in the upper education and Turkey and the Social

*Sorumlu Yazar E-mail: doganyasin_55@hotmail.com

Orcid ID:

**Bu makale, Adıyaman Üniversitesi, Osman Tuğ tarafından Yasin Doğan'ın danışmanlığında Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde aynı adla kabul edilen yüksek lisans tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

Studies course books addressing the 12 – 14 age group of these countries are dealt with in the dimension of design. These countries are formed of the USA, Canada, Sweden, Germany, Japan, Singapore, Finland, France, Denmark, Poland and Turkey. The data obtained from the Social Studies course books of the sample countries is analysed by using Rating Scale (Rather suitable, Suitable, Inadequate) and Visual Design Principles which is developed by Alpan (2004) and is consisted of 32 items (Design of visual items, Page design, Book cover design, Exterior structure properties for production). When the results of the research are examined, it has been seen that the top countries in the PISA and TIMSS differ in Social Studies course books according to the visual design principles and Turkey, which scored below the average in the examinations of these international organizations got a better result when the Social Studies course book was examined according to the visual design documents. According to the findings of the research, Singapore and Turkey, in the sample countries, getting a good result in three of the visual design items and the poor result from 'Exterior structure properties for production' show avoiding cost – enhancing factors. Finland, Japan and Singapore have also been found to be able to score high points on the international educational research institutes and not receive a high point on the 'Visual design items'.

Keywords: social studies textbooks, visual design, typography,

GİRİŞ

Bilgiyi öğrencilere aktarmada ve öğretmede en çok tercih edilen materyallerin başında ders kitabı gelmektedir. Hayta (2003)'e göre eğitim sürecinde birbirinden farklı kullanılan öğretim materyalleri içerisinde kitaplar vazgeçilmez en temel öğretim materyalidir. Böyle önemli bir işlevi üstlenmiş olan ders kitaplarının amacına hizmet edebilmesi için birtakım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Ders kitabının içeriği öğrencilere kazandırılacak bilgilerden oluşurken bu bilgileri öğrenciye öğretmede etkili olan faktörlerden biri de ders kitabının tasarım boyutudur. Sınıf düzeyine göre ve öğrencilerin gelişim çağları dikkate alınarak görsel açıdan zenginleştirilmiş ders kitapları eğitimin kalitesini artırabilir. Bir ders kitabının içeriği ne kadar iyi ve önemli olursa olsun eğer bu ders kitabının görsel tasarımı iyi değilse öğrencilerin kazanımlara ulaşması da güç olacaktır (Necmi ve Eşgi; 2008).

Eğitimde gelişmiş ülkelere bakıldığında insan kaynaklarını iyi yönettikleri görülmektedir (Arabacı, 2011:111). Ülke ihtiyaçlarına göre yetiştirilen nitelikli insan gücünün iyi bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Bu eğitimin okulda gerçekleştirilen kısmında kullanılan öğretim materyallerinden biri de ders kitaplarıdır. Bir ders kitabının güçlü olması gereken yönlerinden biri de tasarım boyutudur. Bu nedenle eğitim açısından gelişmiş ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu incelenmiştir. Ders kitaplarının insan yetiştirmedeki çok boyutluluğu ve işlevselliği, devletlerin toplumsal düzen oluşturma ve milli menfaatleri doğrultusunda ülke vatandaşı yetiştirme konularında ders kitaplarına ağır sorumluluklar yüklenmiştir. Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken öğrencilere istenilen becerileri kazandırmak için amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Ulusoy (2008)'e göre “ders kitapları ve öğretim materyalleri eğitim sistemlerinin vazgeçilmez parçasıdır. Zamana, mekâna, bilimsel teknolojik gelişmelere göre eğitim alanında kullanılan materyaller de değişir ve gelişir.” Ders kitapları her ülkenin milli menfaatleri doğrultusunda oluşturulan öğretim programlarıyla amaca ulaşılabilmesi için düzenlenen eğitim materyalleridir. Ülkemiz Milli Eğitim Bakanlığı, ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğine göre bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı ve kullanılacak araç gereç ve materyalin Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanması gerektiğini vurgular (MEB¹). Eğitim öğretim planı

doğrultusunda ilgili hizmet birimi veya yayınevinde hazırlanan taslak ders kitapları ücret karşılığı ön inceleme verilir. Taslak ders kitabı ön incelemeden geçtikten sonra oluşturulan paneller tarafından değerlendirilir. Panel kurulundan da geçen taslak ders kitapları yayımlanmaya hazırdır (MEB¹). Ülkemizde basılacak olan sosyal bilgiler ders kitapları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına onaylandıktan sonra okullarda okutulmaya hazır hale gelir. Değişik komisyonlar tarafından incelenen kitaplar içerik, dil, teknik ve görsel tasarım ve ölçme ve değerlendirme bakımından incelenir (Ulusoy, 2011: 207). 2003 yılında hazırlıklara başlanılan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye de uygulanmaya başlanmıştır (Dilek, 2016: 34). Sosyal Bilgiler programında yapılan değişikliklerle ders kitaplarının yapısında da büyük değişimler meydana gelmiştir. Yeni programla birlikte hem ilköğretim hem ortaokulda okutulan ders kitapları üçlü takım haline getirilerek ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabından oluşmaktadır (Altun, 2013: 19). Ders kitaplarının üçlü takım olarak basılmasının eğitimin niteliğini artırması yönünden olumlu olarak gören Çayır (2009), kılavuz kitaplarının yapılandırıcı yaklaşımıyla birlikte bilgileri dayatmaktan çok öğrencileri düşünmeye ve soru sormaya özendirildiğini belirtmiştir. Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programı daha önceki programlardan farklı olarak bilgi kazandırmanın yanı sıra beceri ve değeri de kapsayacak şekilde geliştirmiştir (Doğan, 2009:92). İnan (2004)'e göre MEB'in sosyal bilgiler eğitim programına yerleştirdiği temel amaç etkili ve sorumlu Türkiye vatandaşı yetiştirmektir.

Ders Kitaplarında Görsel Tasarım

Günümüzde her sektörde üretilen ürünleri pazarlayabilmek için ürünün sahip olması gereken özellikler arasında görünüş itibarıyla alıcının dikkatini çekmesi de yer almaktadır. Bu nedenle tasarlanan her ürünün dış yapı özellikleri bakımından insanın dikkatini çezecek niteliklere sahip olması gerekir. Bir ders kitabının öğrenciler tarafından ilgi çekici olması için hazırlanırken tasarım boyutu üzerinde önemle durulmalıdır. Öğrenci seviyesi gözetilerek grafik tasarımcılar tarafından hazırlanan bir ders kitabı öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında etkili olacaktır. Bu açıdan estetik önem kazanmaktadır. Estetiğin kurucusu olarak bilinen A. G. Baumgarten'göre estetik "Güzel üzerine düşünme, onun ne olduğunu araştırma sanatıdır" (Web¹). İlkçağ filozoflarının özellikle doğadaki nesnelere ve edebi ürünlerin insanların duyuları üzerinde bıraktıkları etki olarak tanımladıkları estetik kavramı genellikle güzel kavramıyla birlikte, birbirinin yerine kullanılmıştır. Sanatçı ve tasarımcı ortaya koyduğu ürünün beğenilmesi için estetik kaygı taşımalıdır. Bu bağlamda estetik kaygısı görsel okuryazarlığı öne çıkarmaktadır. Bir görselin vermek istediği mesajın hedef kitle tarafından doğru anlaşılabilmesi için tasarımcının oluşturduğu ürünü tüm bileşenleriyle iyi organize etmesi gerekmektedir. Görsel okuryazarlıkta dört temel öğe vardır: Algı stratejisi, tecrübe, zihinsel beceriler ve aracı tanıma. Görsel Okuryazarlık kişinin aracı tanıması, algı stratejisini, tecrübelerini ve zihinsel becerilerini işin içine katarak görseli doğru yorumlayabilme çabalarıdır (Kılıç ve Seven: 2003: 125).

Görsel Tasarım Öğeleri ve İlkeleri

İyi bir tasarımın bilimsel veriler ışığında yapılan bilinçli bir çalışmanın sonucunda ortaya çıktığını belirten Kılıç ve Seven (2003) ders kitapları hazırlanmasında tasarım öğelerine dikkat çekmiştir. Tasarım öğeleri şunlardır: Çizgi, renk, doku, biçim ve boyuttur. Ders kitaplarında metnin daha anlaşılır olması için metni görsellerle destekleriz. Metnin farklı yerlerine yerleştireceğimiz görsellerin metinle uyum göstermesi için bazı tasarım ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Bir yazarın eserini oluştururken kullandığı gramer kuralları ne kadar önemliyse bir tasarımcı için de tasarım ilkeleri o düzeyde önemlidir diyen Becer (2008)

iyi bir tasarımcı olabilmenin yolunun tasarım ilkelerini bilmek ve nerede kullanacağını bilmekten geçer demektir. Kılıç ve Seven (2003) tasarım ilkelerini öğelerin işlevini yerine getirmesinde rehber konumunda görürken ilkelere uyulmadığı takdirde aracın işlevini yitireceğini bu nedenle ders kitaplarını oluştururken tasarım ilkelerine uyulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ders kitabı tasarımında uyulması gereken bazı ilkeler şunlardır: Bütünlük, yakınlık, denge, vurgu, devamlılık.

Görsel Öğelerin Tasarımı

Ders kitaplarında kullanılan resim, harita, fotoğraf, şema, tablo gibi görsel öğelerin metin içerisine yerleştirilmesinde ve düzenlenmesinde tasarım ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Metni daha anlaşılır ve etkili kılmak için görsellerden faydalanır. Görseller farklı işlevler üstlenmiştir. Görsel öğeleri gerçekçi, benzer ve düzenleyici araçlar olarak üç kategoride inceleyen Kılıç ve Seven (2003) görsel öğelerin karışıklığa neden olmaması için yerli yerinde kullanılması ve özelliklerine uygun bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtir. Küçükahmet (2003)'e göre görsel materyallerin taşınması gereken özellikler şunlardır:

- ❖ Görsel materyaller fazla ayrıntıya girmeden basit verilmelidir.
- ❖ Görsel öğelerin metne yakın olmasına özen gösterilmeli.
- ❖ Metne ayrıntı bilgi eklenmek istendiğinde büyütülmüş materyaller kullanılmalıdır.
- ❖ Eğer etkinlikler soru türündeyseniz dikkatler materyal üzerine çekilmelidir.

Sayfa Tasarımı

Öğrenciler bir metindeki her cümleyi aynı önem ve dikkatle okumadıkları için her cümleyi aynı düzeyde anlayamamaktadırlar. Bunu düzeltmenin yolu öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde metinleri, cümleleri ve sözcükleri değişik şekillerde düzenlemekten geçmektedir (Güneş, 2002:114). Öğrenciler metni okurken belli bir süre yoğunlaşabildikleri için sayfa tasarımı yapılırken metnin aralarına görseller konulabilir böylelikle metin öğrenciyi yormamış ve sıkıkmamış olur. Sayfaların kenarlıkları renklendirilebilir. Metnin arkasında renk fonu kullanılarak renkler aracılığıyla dikkat yoğunlaşabilir.

Kapak Tasarımı

Bir ders kitabını öğrenci için çekici kılan özelliklerin başında ilk olarak karşılaştığı ders kitabının kapağı gelir. Bu nedenle iyi tasarlanmış bir ders kitabı kapağı iç sayfalara bakmadan öğrencide iyi bir izlenim bırakabilir (Seven ve Kılıç, 2003:149). Ders kitabı kapağını iç kapak ve dış kapak olarak inceleyen Güneş (2002) kitabın niteliğine, düzeyine ve içeriğine göre dış kapak da farklı tasarımlar yapıldığı için belli bir standartın olmadığını belirtmektedir. Bir ders kitabının içeriğinin öğrenci tarafından merak edilebilmesi için ders kitabının kapağının iyi tasarlanmış olması gerekir (Alpan, 2004:129). Her ders kitabında birebir aynı olmasa da kitabın adı, yazarı, yayıncı, kaçınıcı sınıf olduğu ve görseller bulunmaktadır. İyi tasarlanmış bir ders kitabı kapağı tasarımıyla kitabın içeriğini yansıtır öğrencinin dikkatini çekmelidir.

Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri

Türk Standartları Enstitüsünün 1992'de belirlediği standartlara göre kitapların üretimine yönelik fiziksel özellikleri görünüş, renk, ders kitabında bulunması gereken bilgiler, boyut ve yazı büyüklüğü olarak belirlenmiştir (Küçükahmet, 2003: 37). Ders kitabını etkili kılmamanın yollarından biri de ders kitabının üretimine yönelik olarak tasarlamaktır. Morrison, Ross ve Kemp (2004) kitabın boyutları, kâğıtlarının kalitesi ve kullanımı, kâğıdın doku yönü, kâğıdın cinsi, cildin yapısı, baskı kalitesi ve kapağının dayanıklılığına dikkat edilerek iyi bir şekilde

tasarlanırsa başarılı olunabileceğini belirtmiştir (Akt, Uluişik: 2008). Ders kitaplarının tasarım boyutuna yönelik ülkemizde birçok araştırma yapılmış olup bu çalışmalar incelendiğinde ülkemizde okutulmakta olan ders kitapları üzerine yapıldığı görülmektedir (Alpan, 2004; Eşgi, 2005; Bağcı, 2007; Uluişik, 2008; Bulut, 2008; Demir, 2008; Yeni, 2010; Akbuğa, 2010; Şahin, 2014).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, eğitim düzeyi olarak üst sıralarda yer alan gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin, sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel boyutunun tasarım ilkeleri açısından incelemektir. Eğitim öğretim sürecinde belirlenmiş olan kazanımlara ulaşmada birçok faktör etkilidir. Bu faktörlerden en önemli unsurlardan biri ders kitapları olduğu söylenebilir (Ablak, 2013:52). Bir ders kitabını ilgi çekici hale getiren özelliklerin başında ise tasarım gelmektedir. Tasarımsal olarak nitelikleri artırılan bir ders kitabının amaca daha iyi hizmet edeceği söylenebilir. Ülkemizde ders kitaplarının tasarım boyutu üzerine birçok çalışma yapılmış ve ders kitaplarının tasarım boyutunun birçok yönüyle geliştirilmesi yönünde sonuçlara varılmıştır (Dursun ve Eşgi;2008, Bulut; 2008). Ancak bu alanda ülkemizde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun sadece ülkemizde okutulmakta olan ders kitapları üzerine yapıldığı görülmüştür (Uluişik; 2008, Demir; 2008, Bağcı; 2007, Keser; 2004). Bu araştırmada uluslararası ölçekte eğitim araştırmaları yapan PISA ve TIMSS gibi kuruluşların verilerinden de hareketle ortalamanın üstünde olan eğitim açısından gelişmiş ülkelerdeki ve ülkemizdeki sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutuna yönelik yapılacak incelemelerin bu alandaki bilgi eksikliklerinin giderilmesine ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ders kitaplarının tasarım boyutuna yönelik ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında çoğunlukla öğretmen, öğretmen adayları veya öğrencilerin görüşlerine göre görsel tasarım boyutunun incelenmesi üzerine yapılmıştır. Oysa teknik uzmanlık gerektiren görsel tasarım boyutu uzman değerlendirmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu açıdan bu araştırma önemlidir. Türkiye'de ki ders kitapları ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalarda incelenen ülkelere bakıldığında başta Almanya olmak üzere ABD, Singapur, Fransa ve Türkiye'nin komşusu olan ülkeler seçilmiştir. Araştırmamızda bu ülkeler dışında eğitimde gelişmiş altı ülkenin daha olması araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmayla incelenen ülkelerin ders kitaplarının tasarımının nasıl olduğu da ortaya çıkacaktır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre Türkiye de ideal bir ders kitabı tasarımının nasıl olacağını bize yansıtacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, "uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Tasarım Boyutu Açısından Nasıldır?" sorusuyla belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak, bu araştırmada ele alınacak alt problemler sıralanmıştır.

1. Eğitimde gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel öğelerin tasarımı nasıldır?
2. Eğitimde gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının sayfa tasarımı nasıldır?
3. Eğitimde gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının kapak tasarımı nasıldır?
4. Eğitimde gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının üretime yönelik dış yapı özellikleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Doğan'a göre; "Nitel araştırma, bir durumu, ilişkili bağlantıları içinde bütüncül bir bakış açısıyla anlamaya çalışır" (2007; 207). Belirlenmiş olan dokümanlar betimsel tarama modeliyle değerlendirilmiştir. Betimsel tarama da önceden belirlenmiş temalara göre elde edilen veriler analiz edilir. Bu analizdeki amaç okuyucuya bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Bu doğrultuda önce veriler betimlenir sonrada bu betimlemelerden birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256). Alan yazınında yapılan incelemeler sonucunda Alpan (2004) tarafından önceden oluşturulmuş görsel tasarım ilkeleri kullanılarak eğitim alanında gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi bir durumu derinlemesine incelediğinden olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında fayda sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:135). Araştırmanın derinlemesine incelenmesi ve derinliği için zengin bilgi içeren durumların seçilmesi insanın araştırmasının amacına yönelik merkezi önemdeki hususlar hakkında oldukça çok şey öğrenebilmesi amaçlı örnekleme oluşturur (Patton, 2014: 46). Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik açısından küçük bir örnekleme grubu oluşturulduktan sonra örnekleme içerisinde probleme taraf olabilecek etkenlerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:136). Uluslararası ölçekte eğitim alanında ölçümler yapan TIMSS ve PISA verileri dikkate alınarak eğitimde gelişmiş ülkelerin sosyal bilgiler ders kitapları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik açısından eğitimde gelişmiş on ülke ve Türkiye sosyal bilgiler ders kitapları çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunda yer alan eğitimde gelişmiş ülkelerin belirlenmesinde uluslararası ölçekte eğitim araştırması yapan TIMSS ve PISA gibi kuruluşların yaptığı ölçümlerde başarı olarak ortalamanın üstünde bulunan ülkeler arasından ABD, Fransa, Finlandiya, Singapur, Japonya, Singapur, Kanada, Polonya, İsveç, Danimarka'ya ait sosyal bilgiler güncel ders kitapları seçilip ve bu gruba Türkiye de eklenmiştir. Kitapların birbirine yakın yaş gruplarına yönelik olması göz önünde bulundurularak 12-14 yaş grubunun sınıflarında öğrenciler için hazırlanan kitaplarla sınırlandırılmıştır. Araştırmada kullanılan görsel tasarım ilkeleri için Alpan'dan elektronik ortamda izin alınmıştır.

Doküman İncelemesi

Araştırmanın yöntemi doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen bir olay veya olguyla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin ve kaynakların incelenmesini kapsamaktadır. Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda genellikle bu yöntem kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217). Belgesel tarama olarak nitelendirilen doküman incelemesi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemini kapsar (Karasar, 2009: 183).

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik açısından belirlenmiş olan eğitimde gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler

ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelemek için Alpan (2004) tarafından geliştirilen 32 görsel tasarım ilkesi kullanılmıştır. Belirlenmiş olan görsel tasarım ilkeleri üçlü derecelendirme ölçeği (3 Oldukça Uygun, 2 Uygun, 1 Yetersiz) formuna dönüştürülmüştür. Bu şekilde oluşturulan derecelendirilmiş puanlama ölçeğiyle kitaplar belirlenen ilkelere uygunluğu puanlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik araştırmadan elde edilen bulguların gerçekten görüldükleri şeyle ilgili olup olmadıkları ile ilgili olmasıdır. Güvenirlik ise yapılan ölçümün tutarlı ya da kararlı olmasıdır (Robson, 2015: 92). Karasar (2009) geçerlik ve güvenirligi "Geçerlik ölçülmek istenilen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir. Güvenirlik aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır" şeklinde tanımlamıştır. Belirlenmiş olan eğitimde gelişmiş ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarından doğrudan alıntılama yöntemiyle resimlerin alınması araştırmanın güvenirlilik ve geçerliğini artırmıştır. Ölçme aracı araştırmanın güvenirlilik ve geçerliğini artırmak için alanında uzman iki akademisyen tarafından değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Ders Kitaplarının Görsel Öge Tasarımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında görsel öğelerin tasarımının sağlam olması kitabın etkililiğini artırıp öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrencinin düzeyi gözetilerek ders kitaplarına eklenmiş görsellerin eğitimin kalitesine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Ders kitaplarında resimleme, fotoğraf, şema vb. görsel öğelerin tasarlanırken görsellerin mesaj aktarımına, desenin sağlam olmasına, yalınlık ve basitlik ilkesine ve diğer maddelere uygun olarak tasarlanması gerekmektedir. Ders kitaplarında görsel öğelerin tasarımı on iki maddeden oluşmaktadır. Gelişmiş ülkelerin ders kitaplarındaki görsel öğelerin tasarımı karşılaştırmalı sunumu aşağıda tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görsel Öğelerin Tasarımı

		ABD	ALMANYA	DANİMARKA	FINLANDIYA	FRANSA	İSVEÇ	JAPONYA	KANADA	POLONYA	SİNGAPUR	TÜRKİYE
1	Görsel öğelerin mesaj aktarımına katkıda bulunmaları	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	Görsel öğelerin mesaj aktarımında öğrenci için uyarıcı olması	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
3	Resimlemelerde desenin sağlam olması	2	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3
4	Tasarımda yalınlık ve basitlik ilkesine uyulması	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3

5	Görsel öğelerde vurgulamının etkili kullanılması	3	3	1	2	3	3	2	2	3	3	2
6	Görsel öğrenci düzeyine uyulması	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2
7	Görsel öğelerin renkli olması	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3
8	Tasarımda bütünlük ilkesine uyulması	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3
9	Çizginin amaca uygun kullanılması	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2
10	Tasarımda denge ilkesine uyulması	2	1	1	1	3	3	3	3	3	3	1
11	Rengin amaca uygun kullanılması	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
12	Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılması	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3
Toplam		29	31	28	27	32	32	25	33	31	34	30

Uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımı ile ilgili durumu karşılaştırmalı olarak tablo 1'de gösterilmiştir. On iki maddenin tamamında görsel öğelerin tasarımıyla ilgili en yüksek puana sahip ülke Singapur sosyal bilgiler ders kitabı olduğu görülmüştür. Görsel öğelerin tasarımıyla ilgili bütün ülkeler "oldukça uygun" bir şekilde tasarlanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde 17. madde ile ilgili bütün ülkelerin ders kitapları aynı puanı yani en yüksek puanı almış olup buna göre oldukça uygun olduğu anlaşılmaktadır. Rengin amacına uygun kullanılması maddesine göre incelenen ders kitaplarının en az puanı aldığı görülmüştür. Bu durumda incelenen eğitim alanında gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımına göre hazırlandığı görülmüştür.

Tasarımda denge ilkesine uyulması

Resimleme, fotoğraf vb. görsel öğeleri tasarlamada kullanılan elemanların dengeli bir biçimde yerleştirilmiş olması, simetrik dengeyi kullanmaktan kaçınılması, hareket ve dikkat çekme özelliği açısından asimetrik dengenin kullanılması. Boşluk doluluk oranına dikkat edilmesi.

2



M 2 Der Bundespräsident ist das Staatsoberhaupt der Bundesrepublik Deutschland. Er überprüft, ob ein Gesetz nach den Regeln des Grundgesetzes zustande gekommen ist und unterschreibt es dann. 2004 wurde Horst Köhler (links) zum neuen Bundespräsidenten gewählt und in Anwesenheit des Bundestagspräsidenten (rechts) vereidigt.



Der Bundesrat

Die 69 Stimmen der Bundesländer im Bundesrat

Nordrhein-Westfalen	6
Bayern	6
Baden-Württemberg	6
Niedersachsen	6
Hessen	6
Rheinland-Pfalz	6
Berlin	6
Sachsen-Anhalt	6
Thüringen	6
Brandenburg	6
Schleswig-Holstein	6
Mecklenburg-Vorpommern	6
Hamburg	6
Saarland	6
Bremen	6

M 3 Der Bundesrat besteht aus den Vertretern der Bundesländer. Die Länder haben je nach Einwohnerzahl drei bis sechs Stimmen.



M 4 Das Bundesverfassungsgericht prüft, ob die Gesetze, die der Bundestag beschließt, nicht gegen das Grundgesetz verstoßen.



M 5 Die Bundeskanzlerin trägt als Regierungschefin für die Politik der Bundesregierung die Verantwortung. Angela Merkel (CDU) wurde 2005 zur Bundeskanzlerin gewählt.

M 6 Aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland:

„ Art. 3: Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
Art. 38, 1: Die Abgeordneten des Deutschen Bundestages sind Vertreter des ganzen Volkes.
Art. 38, 2: Wahlberechtigt ist, wer das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat.“

4. Arbeite mit M 3:

- Welche Länder haben die meisten Stimmen im Bundesrat, welche die wenigsten?
- Wovon hängt die Zahl der Stimmen ab?
- Wie viele Stimmen hat dein Bundesland im Bundesrat?

5. Arbeite mit M 2:

- Wie heißt unser Bundespräsident?
- Welche Aufgaben hat er?

*** 6. Wie heißen die Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland seit 1949. Wann regierten sie? Frage deine Eltern oder suche im Internet nach der Antwort.**

57

Resim 1. Almanya ders kitabı. (Yetersiz- 1puan)

Resim 1'de Almanya ders kitabında görseller arasında ve metinle ilişkisinde hareketliliğe dikkat edilmediği görülmüştür.



Resim 2.Singapur ders kitabı. (Oldukça Uygun – 3puan)

Resim 2’de ise Singapur ders kitabında görseller ile metin arasında hareket ve asimetrik denge sağlanmıştır.

Ders Kitaplarının Sayfa Tasarımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında sayfa tasarımı okumanın akıcılığını sağlayabilmek için hem bir sayfanın içerisindeki öğelerin hem de birden fazla sayfanın kendi arasında görsel bir bütünlük içerisinde organize olmasını gerektirir. Ders kitaplarının sayfa tasarımı 8 maddeden oluşmaktadır. Gelişmiş ülkelerin ders kitaplarındaki sayfa tasarımı karşılaştırmalı sunumu aşağıda tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sayfa Tasarımı

		ABD	ALMANYA	DANİMARKA	FINLANDIYA	FRANSA	İSVEÇ	JAPONYA	KANADA	POLONYA	SİNGAPUR	TÜRKİYE
13	Belirli bir bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanması	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	Görsel öğelerin okuma akışını engellememesi	2	1	3	3	1	1	1	3	2	1	1
15	Görsel öğelere yeterince yer verilmesi	3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3
16	Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması	2	1	2	2	2	2	2	3	2	3	1
17	Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18	Boşlukların etkili kullanılması	2	1	3	3	1	3	2	2	2	3	1
19	Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi	2	2	2	3	3	3	3	3	3	1	3
20	Sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
	Toplam	18	15	18	21	18	19	16	22	19	18	16

Uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının sayfa tasarımıyla ilgili durumu karşılaştırmalı olarak tablo 2'de gösterilmiştir. Sekiz maddenin tamamında sayfa tasarımıyla ilgili en yüksek puana sahip ülke Kanada sosyal bilgiler ders kitabı olduğu görülmektedir. Sayfa tasarımıyla ilgili Kanada kitabı oldukça uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde 13. ve 17. madde ile ilgili bütün ülkelerin ders kitapları aynı puanı yani en yüksek puanı almış olup buna göre oldukça uygun olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda incelenen eğitim alanında gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarında belirli bir bütünlük ve görsel devamlılığın sağlandığı ve görsel öğelerin metnin yakınında yer aldığı görülmektedir. Sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi kriterine göre incelenen ders kitaplarının toplamda diğer kriterlere göre en az puanı almıştır. Ülke bazında incelendiğinde en çok puanı Kanada ders kitabının aldığı görülmektedir. En az puanı da Almanya ders kitabının aldığı görülmüştür.

Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması

Resimleme, fotoğraf, şema vb. görsel öğelerin yerleştirilmesinde monotonluktan uzak durulması şeklinde olması gerektiği belirlenmiştir. Devamlı çerçeve içine alınmaması, hep aynı yerlere yerleştirilmemesi, hep aynı büyüklükte olmaması vb. şeklinde belirlenmiştir.

Resim 3'de Türkiye ders kitabında kullanılan görseller tekdüze yerleştirilmiştir. Resim 4'te ise Singapur ders kitabında görseller özgün şekilde yerleştirilerek dikkat çekici hale getirilmiştir.

Kuşatmayı şiddetli çarpışmalar takip etti. Büyük toplar surları dövüyor ancak şehir bir türlü düşmüyordu. Şehrin en zayıf yeri olan Haliç'e zincirler nedeniyle Osmanlı donanması giremiyordu. II. Mehmet kuşatmanın en önemli kararını burada verdi. Osmanlı donanmasından 70 kadırga yanda temsilî resimdeki gibi bir gecede kızaklar yardımıyla karadan yürütülerek Haliç sularına indirildi. Sabahleyin Türk donanmasını gören Bizanslılar, şaşkınlıkla paniğe kapılarak kara surlarını savunmaktayken bir anda Haliç'teki surları savunmaya yöneldiler. Böylece kara surlarının savunması zayıfladı. 29 Mayıs 1453 günü tüm askerlerin katılımıyla gerçekleştirilen hücumla Osmanlı askerleri şehre girmeyi başardı. İstanbul fethedildi ve Bizans İmparatorluğu yıkıldı.



Donanmanın karadan Haliç'e indirilmesini gösteren tablo



Fatih'in asker ve komutanlarıyla İstanbul'a girişini gösteren tablo



Fethiden önce son hücumu gösteren resim

Şehrin fethiyle "Fatih" (fetheden) unvanını alan II. Mehmet korku içindeki Bizanslılara, canlarına ve mallarına asla zarar verilmeyeceğine dair söz verdi ve emniyet içerisinde evlerine gitmelerini sağladı.

İstanbul'un fethi ile Anadolu ve Rumeli toprakları arasında geçiş kolaylaştı. Marmara ve Karadeniz'den geçen ticaret yolları denetim altına alındı. İstanbul, devletin yeni merkezi oldu.

Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u fethinden sonra şehrin her alanda gelişmesi amacıyla büyük imar hareketlerine girişti. Aşağıda bu dönemde inşa edilmiş eserlerden örnekler görmekteyiz.



Fatih külliyesi cami, medrese, türbe, mektep, kütüphane, hastane, misafirhane, kervansaray gibi yapıları içerir.



4000'e yakın dükkanı ile Kapalı Çarşı dünyanın en eski ve büyük kapalı çarşılarından biridir.

Resim 3. Türkiye Ders Kitabı. (Yetersiz - 1



Resim 4.Singapur Ders Kitabı. (Oldukça Uygun - 3puan)

İncelenen Ders Kitaplarının Kapak Tasarımının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarının öğrenciyle ilk etkileşimi kapak üzerinden olur. Kapak tasarımı iyi düzenlenmiş bir ders kitabının öğrenciler tarafından daha çok tercih edilebileceği söylenebilir. Kapak üzerinde bulunan bilgilerin ve görsellerin kitabı tanıtıcı kılması ve içeriği yansıtmaması gerekir. Ders kitaplarının kapak tasarımı 6 maddeden oluşmaktadır. Gelişmiş ülkelerin ders kitaplarındaki kapak tasarımı karşılaştırmalı sunumu aşağıda tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kapak Tasarımı

		ABD	ALMANYA	DANİMARKA	FINLANDIYA	FRANSA	İSVEÇ	JAPONYA ¹	KANADA ²	POLONYA	SİNGAPUR ³	TÜRKİYE
21	İçerik ve sayfa düzeni ile ilişkili olması	3	3	1	3	3	3	3	-	3	3	3
22	Sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması	3	1	3	3	1	3	3	-	3	-	3
23	Kapak bilgilerine dikkat edilmesi	2	3	2	3	2	2	2	-	3	3	3
24	Yazı karakterinin seçimine dikkat edilmesi	1	3	3	3	3	3	-	-	3	1	3
25	Ön ve arka kapağın bir bütün olarak tasarlanması	3	3	3	3	3	3	1	-	3	3	3
26	Kapağın estetik ve albenili hazırlanması	2	2	1	2	3	2	2	-	3	3	3
	Toplam	14	15	13	17	15	16	11	-	18	13	18

Uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının kapak tasarımıyla ilgili durumu karşılaştırmalı olarak tablo 3'te gösterilmiştir. Altı maddenin tamamında kapak tasarımıyla ilgili en yüksek puana sahip ülkeler Polonya ve Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı olduğu görülmektedir. Kapak tasarımıyla ilgili Polonya ve Türkiye ders kitabı oldukça uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde 21. ve 25. madde ile ilgili incelenen ülkelerin ders kitapları en çok puanı almış olup buna göre oldukça uygun olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda incelenen eğitim alanında gelişmiş ülkelerden Danimarka dışında diğer ülkeler ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarında kapağın içerik ve sayfa düzeniyle ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı şekilde kapak tasarımı olarak ders kitaplarında ön ve arka kapağın bir bütün olarak tasarlanması ile ilgili kritere, Japonya hariç incelenen ülkelerin ve Türkiye'nin sahip olduğu ve oldukça uygun olduğu anlaşılmaktadır. Singapur ders kitabı sayfa sayısı olarak az olduğu için sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması kriterine göre incelenememiştir. Japon ders kitabı başka bir alfabe kullandığı için yazı karakterinin seçimine dikkat edilmesi kriterine göre incelenememiştir. Kanada ders kitabı e-kitap olarak incelendiği için kapak tasarımıyla ilgili kriterlerle incelenememiştir.

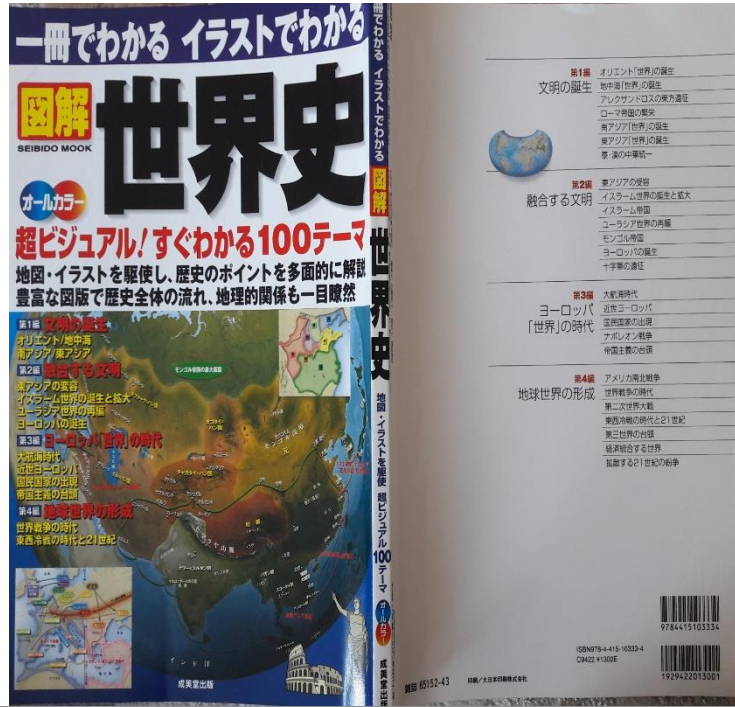
¹ Japonya yazı karakteri incelenemediğinden puanlanmamıştır.

² Kanada ders kitabı e-kitap olarak incelendiği için puanlanmamıştır.

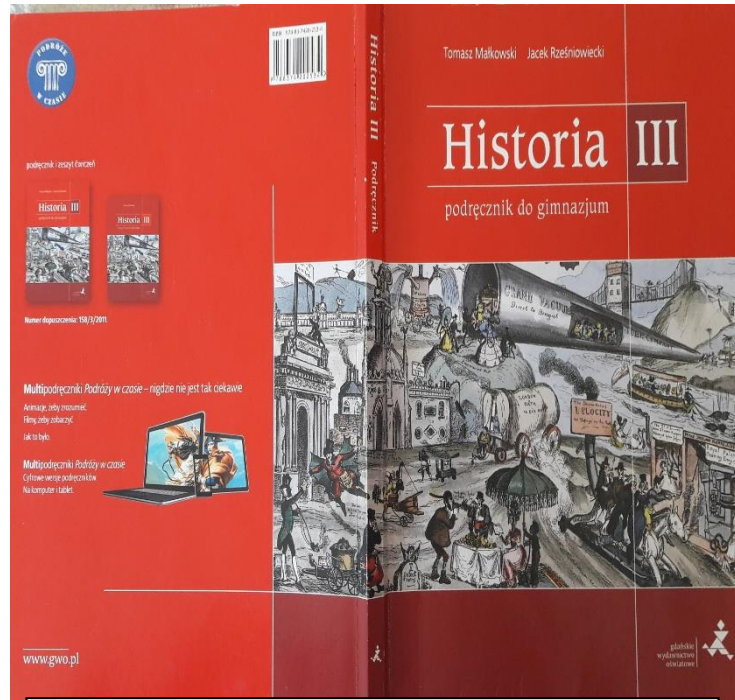
³ Singapur ders kitabının sırtı olmadığından puanlanmamıştır.

Ön ve arka kapağın bir bütün olarak tasarlanması

Kapağın ön, arka ve sırt kısmının birlikte bir bütünlük içinde, birbirleriyle ilişkili ve tutarlı olarak düzenlenmesi şeklinde belirlenmiştir. Resim 5'te Japon ders kitabında ön ve arka kapakların bir bütün olarak tasarlanmadığı görülmüştür. Resim 6'da ise Polonya ders kitabında ön ve arka kapağın hem renk hem de görsel olarak bir bütünlük içinde tasarlandığı görülmüştür.



Resim 5. Japonya Ders Kitabı. (Yetersiz - 1 puan)



Polonya Ders Kitabı. (Oldukça Uygun – 3 puan)

Ders Kitaplarının Üretime Yönelik Dış Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarından istenilen verimi alabilmek için dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de ders kitaplarının üretime yönelik dış yapı özellikleridir. Ders kitabının oluşumunda kullanılan malzemenin niteliği ders kitabının dayanıklılığına etki ettiğinden yüksek düzeyde verim alabilmek için belli standartları taşıyan malzemenin kullanılması gerekmektedir. Ders kitaplarının üretime yönelik dış yapı özellikleri 6 maddeden oluşmaktadır. Gelişmiş ülkelerin ders kitaplarındaki üretime yönelik dış yapı özellikleri karşılaştırmalı sunumu aşağıda tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri

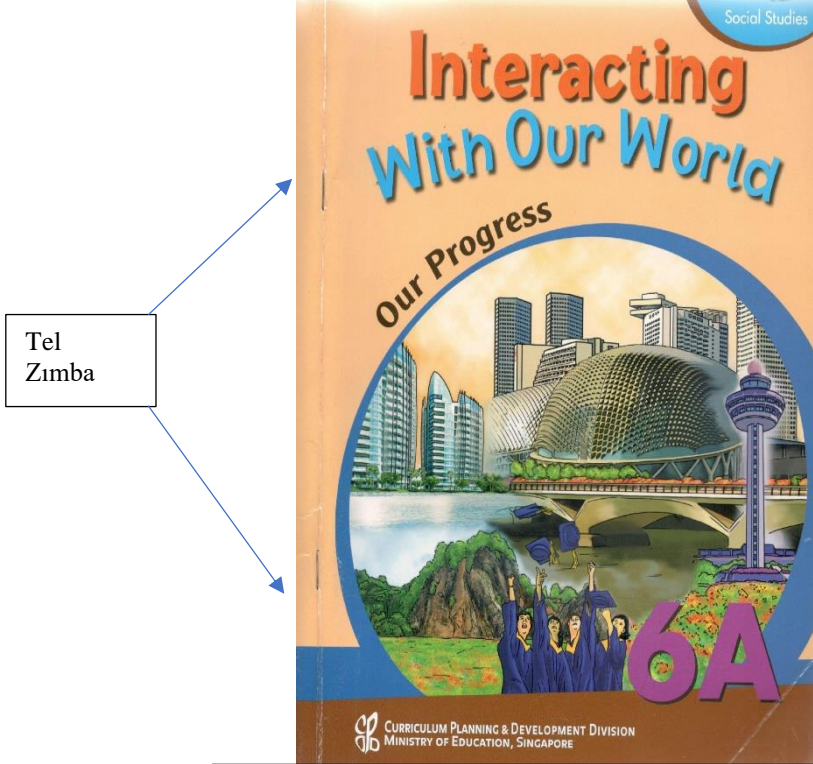
		ABD	ALMANYA	DANİMARKA	FINLANDIYA	FRANSA	İSVEÇ	JAPONYA	KANADA ⁴	POLONYA	SİNGAPUR	TÜRKİYE
27	Kitap boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu	2	3	3	3	3	3	2	-	3	3	3
28	Kitap dayanıklı ve sağlam olması	3	3	3	2	3	1	2	-	1	1	1
29	Kitabın kağıt kalitesine ve kullanımına dikkat edilmesi	3	3	3	2	3	2	2	-	2	1	1
30	Kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması	3	3	3	2	2	1	1	-	1	1	1
31	Baskının net, düzgün ve temiz yapılması	2	3	2	2	2	2	3	-	2	2	2
32	Kağıdın doku yönüne dikkat edilmesi	3	3	3	3	3	3	3	-	3	3	3
	Toplam	16	18	17	14	16	12	13	-	12	11	11

Uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının üretime yönelik dış yapı özellikleriyle ilgili durumu karşılaştırmalı olarak tablo 4'te gösterilmiştir. Altı maddenin tamamında üretime yönelik dış yapı özellikleriyle ilgili en yüksek puana sahip ülke Almanya sosyal bilgiler ders kitabı olduğu görülmektedir. Üretime yönelik dış yapı özellikleriyle ilgili Almanya ders kitabı "oldukça uygun" bir şekilde tasarlanmıştır. İncelenen ülkelere ait ders kitaplarında toplamda 18 puandan 11 puan toplayarak en az puanı Singapur ve Türkiye almıştır. Buna göre Singapur ve Türkiye ders kitaplarının "uygun" şekilde tasarlandığı görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde 32. madde ile ilgili bütün ülkelerin ders kitapları aynı puanı yani en yüksek puanı almış olup buna göre oldukça uygun olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda incelenen eğitim alanında gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının kâğıdın doku yönüne dikkat edilerek tasarlandığı görülmektedir. Kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması kriterine göre incelenen ders kitaplarının toplamda diğer kriterlere göre en az puanı almıştır.

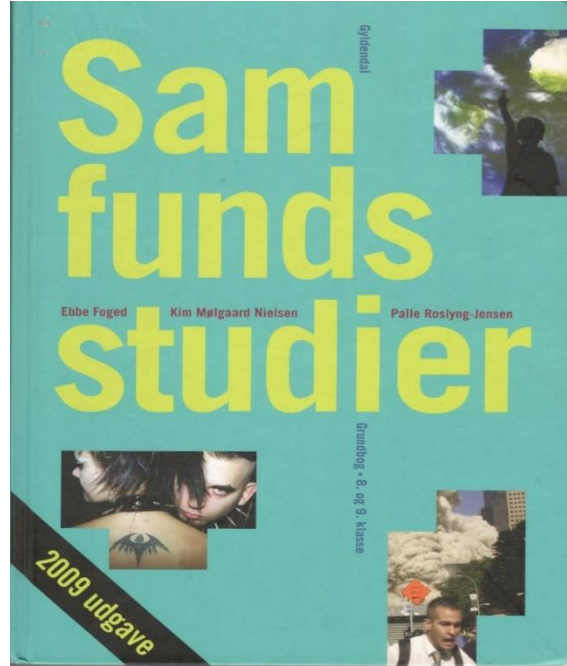
⁴ Kanada ders kitabı e-kitap olarak incelendiği için puanlanamamıştır.

Kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması

Kitap ciltlemesinin sağlamlık ve sayfaların kolay çevrilebilmesi açısından sırttan dikişle yapılmış olması veya Amerikan tutkalı ile yapıştırılmış olması, tel zımba kullanılmaması. Resim 7'de Singapur ders kitabında tel zımba kullanıldığı görülmüştür. Resim 8'de ise Danimarka ders kitabının sırttan dikişle yapıldığı görülmüştür.



Resim 7. Singapur Ders Kitabı. (Yetersiz – 1 puan)



Resim 8. Danimarka Ders Kitabı. (Oldukça Uygun – 3 puan)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Görsel tasarım öğelerine göre incelenen kitaplarla ilgili alt boyutlar bulgular ve yorum kısmında ortaya konulmuştur. Bu bulgularla ilgili büyük resmi ortaya koymak için parçaları birleştirerek sonuçları tartışmak gerekmektedir. Bu açıdan genel resmi ortaya koyan tablo 5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Görsel Tasarım Öğelerine Göre İncelenen Ülkelerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Almış Olduğu Toplam Puanlar

	ABD	ALMANYA	DANİMARKA	FINLANDIYA	FRANSA	İSVEÇ	JAPONYA	KANADA	POLONYA	SİNGAPUR	TÜRKİYE
Görsel Öğelerin Tasarımı	29	31	28	27	32	32	25	33	31	34	30
Sayfa Tasarımı	18	15	18	21	18	19	16	22	19	18	16
Kapak Tasarımı	14	15	13	17	15	16	11	-	18	13	18
Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri	16	18	17	14	16	12	13	-	12	11	11
Toplam	96/ 77	96/ 79	96/ 76	96/ 79	96/ 81	96/ 79	93/ 65	60/ 55	96/ 80	93/ 76	96/ 75

Eğitimde gelişmiş ülkelerin ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, incelenen kriterlere göre aldıkları puanlar ile toplamda alabilecekleri puanlar birbirine oranlandığında en yüksek puanı 20 maddeyle incelenen Kanada sosyal bilgiler ders kitabının aldığı görülmüştür. Japonya sosyal bilgiler ders kitabı ise 31 maddeyle incelenip 65 puan olarak en az puan toplayan ülke olmuştur.

Gelişmiş Ülkelerin ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının “Görsel Öğelerin Tasarımı”na yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında; toplamda 36 puandan 33 puanla en çok puanı alan Singapur ders kitabı olmuştur. İncelenen diğer ülkelerin ders kitaplarının “Oldukça Uygun” değeri aldığı görülmüştür.

Görsel öğelerde öğrenci düzeyine uyulması maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı “Uygun” değerini Almanya ise “Oldukça Uygun” değerini almıştır. Türkiye ve Almanya'daki coğrafya ders kitaplarının karşılaştırmasını yapan Kaya (2010:406), Almanya'daki coğrafya ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğrenci düzeyine uygun kullanıldığını sonucuna varmıştır.

Tasarımda denge ilkesine uyulması ve rengin amacına uygun kullanılması maddeleri, ‘Görsel Öğelerin Tasarımı’ maddelerinden en az puanı almıştır.

Gelişmiş Ülkelerin ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının “Sayfa Tasarımı”na yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında; toplamda 24 puandan 22 puanla en çok puanı alan

Kanada ders kitabı olmuştur. Uygun değerini alan Almanya ders kitabı dışındaki incelenen diğer ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarının “Oldukça Uygun” değerini aldığı görülmüştür.

Görsel öğelerin yerleştirilmesi maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı Yetersiz değerini almıştır. Türkiye’de ilköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler ders kitapları ile ABD’nin Virginia ve Los Angeles eyaletlerinde aynı yaş grubundaki öğrencilere okutulan ders kitaplarının şekil ve içerik yönünden karşılaştırılmasına yönelik çalışma yapan Saçlı (2007:240) Türkiye’de okutulmakta olan 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında görsellerin her zaman çerçeve içinde verilmesinin öğrencilerin hayal gücünü sınırladığını oysa ABD ders kitaplarında görsellerin gelişigüzel serpiştirilmesinden dolayı öğrencilerin hayal gücünü kullanarak resmi tamamlamaya çalıştığı sonucuna ulaşmıştır.

Sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi maddesinden incelenen ülkelerden dokuz tanesi yetersiz iki tanesi uygun değerini almıştır. Bu ülkelerin sayfa numaralarını ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlemede yeterince dikkat etmedikleri söylenebilir.

Gelişmiş Ülkelerin ve Türkiye’nin sosyal bilgiler ders kitaplarının kapak tasarımına yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında; toplamda 18 puanının tamamını alan Türkiye ve Polonya ders kitapları en çok puanı alan ders kitapları olmuştur. E-kitap olarak incelenen Kanada ders kitabının kapak bilgileri olmadığından puanlanamamıştır. Yazı türünün bilinmemesinden kaynaklı, 40. maddeyle incelenemeyen Japonya ders kitabı “Uygun” değerini almıştır. İncelenen diğer ülkelerin ders kitapları da “Oldukça Uygun” değerini aldığı görülmüştür.

‘Kapağın içerik ve sayfa düzeniyle ilişkili olması’ maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı “Oldukça Uygun” değerini almıştır. Türkiye’deki Sosyal Bilgiler ders Kitaplarının Almanya’daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarıyla karşılaştırılmasını yapan Kab (2012: 230), Almanya ve Türkiye ders kitaplarının kapağındaki görsellerin içeriği yansıttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer başka bir çalışmada Türkiye Cumhuriyeti ve Mısır Arap Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılmasını yapan Osmanoğlu (2012: 580), Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarının dış kapak tasarımları ders kitaplarının içeriğini yansıtmaktadır.

Kapağın estetik ve albenili hazırlanması maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı Oldukça Uygun değerini almıştır. Türkiye’de ilköğretim okullarında okutulan Sosyal bilgiler ders kitapları ile ABD’nin Virginia ve Los Angeles eyaletlerinde aynı yaş grubundaki öğrencilere okutulan ders kitaplarının şekil ve içerik yönünden karşılaştırılmasına yönelik çalışma yapan Saçlı (2007:240) Türkiye de okutulmakta olan 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının kapağının öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak nitelikte olmadığını belirtmiştir. Yine 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları üzerine benzer bir çalışma yapan Sümengen (2010: 110) kitapların kapaklarının öğrencilerin dikkatini çekecek yeterlikte olmadığı sonucuna varmıştır.

Gelişmiş Ülkelerin ve Türkiye’nin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının “Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri”ne yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında toplamda 18 puanın tamamını alan Almanya ders kitabı en çok puanı alan ders kitabı olduğu görülmüştür. İncelenen ülkelerden “Uygun” değerini alan Türkiye ve Singapur ders kitapları dışında kalan ülkelerin ders kitaplarının “Oldukça Uygun” değerini aldığı görülmüştür.

Kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı “Yetersiz” değerini almıştır. Almanya ders kitabı ise Oldukça Uygun değerini almıştır. Türkiye ve Almanya’daki coğrafya ders kitaplarının karşılaştırmasını yapan Kaya (2010:406), MEB’in coğrafya ders kitaplarının kapağını dayanıklı olmadığı; Almanya coğrafya ders kitaplarının kapağının dayanıklı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kitabın kağıt kalitesine ve kullanımına dikkat edilmesi maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı Yetersiz değerini alırken Almanya ders kitabı Oldukça Uygun değerini almıştır. Türkiye’deki Sosyal Bilgiler ders Kitaplarının Almanya’daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarıyla Karşılaştırılmasını yapan Kab (2012: 228), Almanya ders kitaplarındaki sayfa kağıdının kaliteli olduğunu Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarındaki sayfa kağıdının ise kalitesiz olduğu sonucuna varmıştır.

Kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması maddesinden Türkiye sosyal bilgiler ders kitabı Yetersiz değerini almıştır. Türkiye 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları üzerine çalışma yapmış olan Şahin (2010:53), ders kitaplarının kapak tasarımı ve cilt sağlamlığı konularında değişiklik yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer bir çalışmada Çetin (2008:69), Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının kitap cildinin sağlam olmadığından çabuk dağıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim alanında gelişmiş ülkelerin ve Türkiye’nin sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım öğelerine göre almış oldukları toplam puanlar ve PISA (2000, 2003, 2006, 2006, 2009, 2012, 2015) ve TIMSS (1995, 1999, 2003, 2007, 2011, 2015) sınavlarında aldıkları puanlarla karşılaştırıldığında PISA verilerine göre üst sıralarda bulunan Finlandiya, Singapur ve Japonya ders kitaplarının görsel tasarım açısından aynı değerde puan almadıkları görülmüştür.

PISA sınavlarında genellikle üst sıralarda bulunan Kanada’nın görsel tasarım öğelerine göre incelenen sosyal bilgiler ders kitabı, araştırmaya dahil edilen ülkeler içinde en yüksek puanı almıştır.

PISA ve TIMSS verilerine göre ortalamanın altında bulunan Türkiye ders kitaplarının, görsel tasarım öğelerine göre ortalamanın üstünde bir puan aldığı görülmüştür.

Belirlenmiş olan ülkeler içinde üretime yönelik dış yapı özellikleri bakımından incelenen Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarının az puan alması bu ülkelerin basım maliyetini artıran etmenlerden kaçınılmaz olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.

Belirlenmiş olan ülkelerin PISA ve TIMSS’ten aldıkları puanlarla yine aynı ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre incelenmesinden aldıkları puanlar arasında farklılıklar vardır. PISA ve TIMSS’te yüksek başarı gösteren Finlandiya, Singapur ve Japonya’nın görsel tasarım öğelerine göre incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarının aynı düzeyde başarılı olmadığı ortaya çıkmıştır. PISA ve TIMSS verilerine göre üst düzey başarı göstermiş olan Singapur’un görsel tasarım öğelerine göre incelenen sosyal bilgiler ders kitabı incelenilen ülkeler içinde ‘görsel öğelerin tasarımı’ maddelerinden en çok puanı alırken ‘Üretime yönelik dış yapı özellikleri’ bakımından en az puanı almıştır.

Bu sonuçlardan hareketle bir ülkenin eğitimdeki başarısına etki eden faktörlerden biri olan ders kitaplarının tasarım boyutunun, incelenen ülkeler içerisinde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle yapılacak araştırmalara yönelik öneriler şunlardır:

- ❖ Görsel Öğelerin Tasarımı: Rengin amacına uygun kullanılmasına, ders kitaplarında renklendirmeye dikkat edilmesi ve estetik duygu uyandıracak biçimde kullanılması önerilebilir.
- ❖ Sayfa Tasarımı: Sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi, sayfa numarasının metinden bağımsız olarak ayrı bir tasarımla hazırlanması önerilebilir.
- ❖ Kapak Tasarımı: Kitabı tanıtıcı olarak kapakta yer alan bilgilerin tam olmasına ve kapağın estetik ve ilgi çekici bir şekilde hazırlanmasına dikkat edilebilir.
- ❖ Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri: Kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması, kitap ciltlemesinin sağlamlık ve sayfaların kolay çevrilebilmesi açısından ciltlemesine dikkat edilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ablak, S. (2013) "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri" Bülent Akbaba (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler* (ss, 51-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Aeschlimann, M. Ritter E. (2011). *Histoire Geographie 4e*. Paris. Nathan.
- Alpan, G.B. (2004). *Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımın Öğrenci Başarısına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2013). "Yapılandırmacı Yaklaşım, Sosyal bilgiler Programı ve ders kitapları." Bülent Akbaba(Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme kılavuzu Sosyal bilgiler*. s.19. Ankara. Pegem Akademi.
- Arabacı, İ. B. (2011) Türkiye'de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*. Cilt 10, Sayı 35. (100-112).
- Becer, E. (2008). *İletişim ve Grafik Tasarımı*. Ankara. Dost Kitabevi Yayınları.
- Christoffer, S. Eck, G. (2013). *Mitmischen PLUS 2*. Stuttgart. Ernest Klett GmbH.
- Davidson, J. W. Castillo P. Stoff, M. B. (2000). *American Nation*. New Jersey. Prentice Hall.
- Çayır, K. (2009). "Yeni Ders Kitaplarında İnsan Hakları Eğitimi." Tüzün, G. (Ed.). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*. s.58. İstanbul. Tarih Vakfı Yayınları.
- Çetin, A. (2008). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının (2005) Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenip Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğan, Y. (2009). "Sosyal bilgiler Program ve Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı: ABD, İngiltere ve Türkiye Karşılaştırması." Turan, R. Sünbül, A. M. Akdağ, H. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. Ankara. Pegem Akademi
- Dursun, F. Eşgi, N. (2008). 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 22. Sayfa 21-34.
- Dünya Tarihi. (2006). Tokyo. Seibido Shuppan.
- Foged, E. Nielsen, K. M. (2009). *Sam Funds Studier*. Gyldendal.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara. Ocak yayınları.

- Hayta, N. Şahin, M. Cemaloğlu, N. Karabağ, G. Tütüncü Oğuzoğlu, D. Köksal, H. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Tarih 9-12. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- İnan, S. (2004). Sosyal Bilgiler Eğitimi Nedir: Nedir, Ne zaman ve Neden?. İnan, S. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Interacting With Our World- Our Progress. (2011). Singapur. Marshall Cavendish Education.
- Ivansson, E. Tordai M. (2012). *Historia. Liber*.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ders Kitaplarının Almanya'daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarıyla Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. F. (2010). *Türkiye ve Almanya'daki Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, A. Seven, S. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Komasyon. (2016). *Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*. Ankara. Korza Yayıncılık.
- Lahteenmaki, M. Troberg, M. (2001). *KRONİKKA 8*. Helsinki. ja oy edita ab.
- Malkowski, T. Rzesniowiecki, J. (2011). *Historia III*. Gdanskie wydawnictwo oswiatowe.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Osmanoğlu, A. E. (2012). *Türkiye Cumhuriyeti ve Mısır Arap Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2014) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Gerçek Dünya Araştırması*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Saçlı, E. (2007). *Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ile ABD'nin Virginia ve Los Angeles Eyaletlerinde Aynı Yaş Grubundaki Öğrencilere Okutulan Ders Kitaplarının Şekil ve İçerik Yönünden Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Social Studies 7. (2015). Erişim Tarihi: 09 Mayıs 2016. <https://sites.google.com/a/share.epsb.ca/mr-rae-s-social-class/social-8-textbook>.
- Şahin, S. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders kitaplarını Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluşık, M. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar.
- Ulusoy, K. (2011). "Sosyal Bilgilerde Ders Kitapları." Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. s.207. Ankara. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2013): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yay.
- <http://tkb.meb.gov.tr/www/kriterler/dosya/9> (MEB¹).Erişim tarihi: 14 Haziran 2017.

EXTENDED ABSTRACT

Analysing of the Top Countries' in the International Examinations and Turkey's Social Studies Textbooks in Terms of Design Dimension

Introduction

In this study, top countries and Turkey's social studies textbooks were examined through the design dimension in international exams. This study is considered to remove the schematic deficiencies of Social Studies course books and to make contribution to the studies in this field. The opinions of teachers, prospective teachers or students are asked for data collection in researches conducted in our country aimed at course books' design dimension. However, this research is significant because visual design dimension which requires field engineering is in need of expert appraisal.

Method

The research is analyzed through a descriptive survey by a document review. Based on the reports of organizations such as PISA and TIMSS, which conduct research on international scale, a working group has been established in terms of maximum quality from the countries in the upper education and Turkey and the Social Studies course books addressing the 12 – 14 age group of these countries are dealt with in the dimension of design. These countries are formed of the USA, Canada, Sweden, Germany, Japan, Singapore, Finland, France, Denmark, Poland and Turkey. The data obtained from the Social Studies course books of the sample countries is analyzed by using Rating Scale (Rather suitable, Suitable, Inadequate) and Visual Design Principles which is developed by Alpan (2004) and is consisted of 48 items (Typographic items, Text organizers, Design of visual items, Page design, Book cover design, Exterior structure properties for production)

Results

When the results of the research are examined, it has been seen that the top countries in the PISA and TIMSS differ in Social Studies course books according to the visual design principles and Turkey, which scored below the average in the examinations of these international organizations got a better result when the Social Studies textbook was examined according to the visual design documents. According to the visual design principles, the Social Studies course book of Canada, which is just above the PISA average, has the highest score in the specified countries. According to the results of the research, Singapore and Turkey, in the sample countries, getting a good result in five of the visual design items and the poor result from 'Exterior structure properties for production' show avoiding cost – enhancing factors. Finland, Japan and Singapore have also been found to be able to score high points on the international educational research institutes and not receive a high point on the 'Visual design items'.

Discussions

In the light of these results, the course books' design dimension, one of the factors that affects the success of a country in the education, differs among the countries which are examined. From the results of the research, suggestions can be made for effective use of attention-focused words, preparation of a suitable title list for each section, effective use of the source player, appropriate use for the purpose of the color, use of the page number as a separate design item, effective use of the cover, durability of the volume.

Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminden Beklentilerinin İncelenmesi

Yakup OFLAR¹

¹Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: **Kasım 2017** Kabul Tarihi: **Aralık 2017**

Özet:

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyince vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmaya yönelik disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tanımlanır. Sosyal bilgilerin, öğrencilere aktarılmasında en önemli öğelerden biri sosyal bilgiler öğretmenleri diğeri sınıf öğretmenleridir.

Araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programı 4. sınıf öğrenme alanlarının öğrencilere verilmesinde, sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma deseninde olup verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analizden faydalanılmıştır. Çalışma grubu Bolu'da görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda öğrencilere milli bilinç kazandırılması, öğretim yöntem ve tekniklerine dikkat edilmesi, okuma alışkanlığı kazandırılması ve sorgulayan – hakkını arayan bireyler yetiştirilmesi gibi beklentiler ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgileri öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin belirlenmesi, sosyal bilgiler öğretiminin ortaokul seviyesinde etkin bir şekilde verilmesi bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni

Abstract

The Social studies is defined as an interdisciplinary field of study for acquiring citizenship competences in the National Council of Social Studies. Social studies and primary school teachers are the most important elements in transferring social studies to the students.

The purpose of the research is to examine the expectation of the teachers of social studies in the secondary schools attached to the Ministry of National Education, from the teachers of the class, when the social studies curriculum of the 4th grade learning areas of 2005 is given to the students. The study was in a qualitative research design and semi-structured interview form and interview technique were used to collect the data. Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data. The study group consists of 20 social studies teachers working in Bolu.

As a result of the researches, expectation has emerged like giving national consciousness to the students, paying attention to teaching methods and techniques, acquiring reading habits and training individuals who are looking for the right to question. The determination of the expectations of social science teachers from classroom teachers is important in that social studies education is effectively provided at the secondary school level.

Keywords: Social Studies, Social Studies Teacher, Primary School Teacher

*Sorumlu Yazar E-mail: yakupoflar@gmail.com

Orcid ID:

** 4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir Anadolu Üniversitesinde düzenlenen VI. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet bildiri olarak basılmıştır.

GİRİŞ

İnsan var oluşu gereği ihtiyaç duyan ve ihtiyaç gideren bir varlıktır. Doğar, yaşar ve ölür ki yaşam olarak adlandırılan bu süreçte beslenme gibi biyolojik ihtiyaçları vardır. Yine yaşamı boyunca düşünür, konuşur, fikir üretir, sanat üretir, iletişim kurar ki bunlar da sosyal ihtiyaçlarıdır. Sosyallik toplum içerisinde bulunma, kendi dışındakilerle etkileşim halinde olma durumudur. Bütün bu etkileşim ve üretimler sonucunda nesiller boyu aktarılan bilgiler meydana gelir.

Oluşturulan bu bilgilerin bir kısmı yine insanoğlunun sosyalliği ile ilgilidir. Bu bilgiler etkileşim halinde olduğu diğer insanları ve toplumları daha iyi anlamalarını sağlar. Bu sağlama, insanın kendi yaşamına, kendi ürettiklerini öğrenmekle, kolaylık sunar. Sosyallik konusunda öğrenmeler çevre sayesinde olabildiği gibi okullarda da sistemli olarak verilmektedir. Bu sistemli sosyallik eğitiminin en belirgin durumlarından biri Sosyal Bilgiler dersidir.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 2017), sosyal bilgilerin amacının, öğrencilerin vatandaşlık yaşamına aktif ve katılımcı olmaları için gerekli sivil yeterliliğin, bilginin, entelektüel süreçlerin ve demokratik eğilimlerin geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilgiler Dersinin esas hedefi olan etkili vatandaş yetiştirmek; etkili ve uygun sorular sorabilen, karar vermeyi bilen bireyler yetiştirmeyi gerektirir (Gelen, 2002).

Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir. Sosyal Bilgiler yoluyla öğrencilere kültürel mirası aktarma ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirme amacı gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Erden, 1996; Akt. Memişoğlu, 2012).

Sönmez (1997) ise, sosyal bilgilerin toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci olduğunu vurgular. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 2017), sosyal bilgilerin vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmaya yönelik disiplinler arası bir çalışma alanı olduğunu açıklamaktadır. 2005 yılında uygulamaya konulan programına göre Milli Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında sosyal bilgileri bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olan bir ilköğretim dersi olarak tanımlamaktadır.

İnsanı ve toplumu ilgilendiren her konu sosyal bilimler ve ilgili bilim disiplinlerinin muhtevasında yer almaktadır. Sosyal Bilimler; Tarih, Coğrafya, Eğitim Bilimi, Ekonomi, Sosyoloji, Psikoloji, Hukuk, Antropoloji, Siyaset Bilimi, Uluslar Arası İlişkiler gibi bilim disiplinlerinin kesişmelerinden oluşmaktadır. Her biri, ayrı konu ve uzmanlık alanı olan disiplinler birbirinden yararlanmaktadır. Tek bir bilim disipliniyle önemli toplumsal olayları, olguları açıklamak ve sorunların çözümüne ulaşmak mümkün değildir. Bireyin toplumsal olaylara bir bütün olarak bakabilmesi, sosyalleşmesi ve iyi bir vatandaş olması için Sosyal Bilimler içindeki disiplinlerden seçilmiş, basitleştirilerek düzenlenmiş konulardan oluşan Sosyal Bilgiler dersi oluşturulmuştur.

Sosyal Bilgiler uzmanlarının, Sosyal Bilgilerin temel amacının vatandaşlık eğitimi programı olduğunu kabul etmektedirler (Öztürk ve Baysal, 1999:13; Akt. Özmen, 2011:438). Sosyal Bilgiler dersi, bilinçli ve eleştirel vatandaşlığa hazırlıktır. Sosyal Bilgiler Programı

öğrencilerin ayrıntılı, derin, birbiriyle ilişkili bilgileri kazandırır ve bu bilgiler toplumsal sorunların çözümünde kolaylık sağlar. Ayrıca, öğrencilerin hayatta karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümünde de yardımcı olur.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri kazanımlarının sınıf öğretmenlerinin verdikleri üzerine inşa etmektedirler. Sınıf öğretmenlerince yeterli kazanımların verilmiş olduğu öğrenci grubuna daha etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi yapılabilecektir. Bunun için hem Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenleriyle hem de sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle etkileşim halinde bulunmaları faydalı olacaktır. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların verilmesi hususunda beklentilerini bilmesi öğretim çalışmalarını yaparken kolaylık sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programı 4. sınıf öğrenme alanlarının öğrencilere verilmesinde, sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere, Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğrenme alanlarının verilmesi noktasından sınıf öğretmenlerinden beklentileriniz nedir? sorusu sorulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programı 4. sınıf öğrenme alanlarının öğrencilere verilmesi noktasında, sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma deseninde olup veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek (2005) gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğa ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamaktadırlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılar Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda, 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılında, görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin listesi çalıştıkları okulların internet sitesinden alınmıştır.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Özellik	f	%
Cinsiyet	Erkek	14	70
	Kadın	6	30
Eğitim Durumu	Lisans	13	65
	Yüksek Lisans	7	35
Yaş	31-40	15	75
	41-50	4	20
	50 ve üzeri	1	5
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	5	25
	11-20 yıl	11	55
	21-30 yıl	3	15
	31 yıl ve üzeri	1	5
Toplam		20	100

Tablo 1 incelendiğinde görüşme katılımcılarının 14'ü (% 70) erkeklerden, 6'sı (% 30) kadınlardan oluşmaktadır ve 13'ü (% 65) lisans, 7'si (% 35) yüksek lisans/doktora mezunudur. Ayrıca katılımcıların 15'i (% 75) 31-40 yaş aralığında, 4'ü (%20) 41-50 yaş aralığında, 1'i (% 5) 50 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Mesleki kıdemde ise 1-10 yıl aralığında 5 kişi (% 25), 11-20 yıl aralığında 11 kişi (% 55), 21-30 yıl aralığında 3 kişi (% 15) ve 31 yıl ve üzerinde 1 kişi (% 5) bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin, betimsel ve içerik çözümlenmeleri yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre verilerin çözümlenmesi; verilerin kodlanması, kategorilerin (temaların) bulunması, kodların ve kategorilerin organize edilmesi bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört basamakta gerçekleşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler hiçbir sıra gözetmeksizin K1 (1. katılımcı), K2 (2. katılımcı) şeklinde kodlanmıştır. Buradan hareketle öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar araştırma amacına göre kodlanmıştır. Kodlamalardan sonra verilerden yola çıkılarak benzerlik ve farklılıklara, birbirleri ile ilişkilendirilmelerine göre kategoriler (temalar) oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri orijinaleri bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kategorilerin hangi sıklıkla tekrar ettiği bulunmuş ve tablolaştırılmıştır. Burada, nicelleştirilen nitel verilerle, Yıldırım ve Şimşek'in (2005) dediği gibi, güvenilirliği arttırmak yanlığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmak amaçlanmıştır.

BULGULAR, YORUM ve TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programı 4. sınıf öğrenme alanlarının öğrencilere verilmesi noktasında, sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin belirlenmesi için görüşme formları incelenerek temalar bulunmuş ve Tablo 2'deki gibi kategorize edilmiştir.

Tablo 2 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Frekans Dağılımı

Beklenti	f
Milli Bilinç Kazandırılması	9
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	8
Kavram Öğretimi	8
Okuma ve Okuma Alışkanlığı	6
Sorgulayan-Hakkını Arayan Bireyler	6
Öğrencilerin Hazır Bulunuşlukları	5
Atatürkçülük	5
Harita Bilgisi ve Harita Okuma	5
Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi ve Sevdirilmesi	3
Toplam	55

Tablo 2’de görüldüğü gibi ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerince, 4. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan öğrenme alanlarının verilmesi noktasında, sınıf öğretmenlerinden beklentilerinde en çok söz konusu edilen durumun “milli bilinç kazandırılması” olduğu görülmektedir. Ülkemiz gibi ulus-devlet sürecini yaşayan devletlerde yöneticiler, ulusun değerlerini ve çıkarlarını savunmak, ulusal bütünleşmeyi sağlamak zorundadır. Bunun yolu ise yetişen nesillere milli bilinç değerini aşılmasıdır (Keskin & Coşkun Keskin, 2014) . Milli bilinç, toplumun tarımından sanatına, tarihinden coğrafyasına, kültürüne kadar kendine ait olanı bilmesi, sevmesi, onu yüceltmesi ve daha ileriye götürebilmesi gerektiğinin bilincinde olmasıdır. Milli bilinç konusunda K4 “*Vatanseverlik duygusu kazandırılmalıdır.*” şeklinde, K12 “*Kültürel değerlerin farkına varması sağlanmalı*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden beklentilerinde ikinci sırayı öğretim yöntem ve teknikleri konusunda olmuştur. K5 “*Sosyal Bilgiler 4. sınıf müfredatı 5. sınıf müfredatı ile benzerdir. Ancak 5. sınıfta ünite sayısı arttığı için biz ortaokul öğretmenleri yaparak yaşayarak öğrenmeye fazla zaman ayıramıyoruz. Benzer konuların henüz somut işlemler dönemindeki öğrencilere 4. sınıfta bol görselle ve drama yöntemiyle işlenmesi 5. sınıfta zaman kaybını önleyecektir.*” Bu durum sınıf öğretmenlerinin sınıfta ne şekilde davranmalarını belirtmesinden dolayı beklentiden daha çok öneri niteliğindedir. Zira katılımcıların, sınıf öğretmenlerinin derslerinde hangi öğretim yöntem ve teknikleri uyguladıklarını bilmeleri zor bir durumdur.

Yine ikinci sırada kavram öğretimi yer almaktadır. Kavram (TDK, 2017) bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nesnelere veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım olarak tanımlanmaktadır. Eğitim açısından kavram ise, ortak tepkiye yol açan ilişkili uyaran takımıdır (Özyürek, 1983). Kavramlar ve öğretimi eğitimin temel parçalarından biridir. Bazı kavramları verilmeden sonrasında gelen konuların verilmesinde de güçlük çekilmektedir. K3 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimi konusunda “*4. Sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersi verilirken öncelikle temel kavramların basitleştirilerek kavratılması gerekir.*”

ve K10 “Çocuklar kavram yönünden eksik geliyor. Sınıf öğretmenleri kavram öğretimine daha fazla önem vermeli.” demektedirler.

Araştırmada üçüncü sırada “Okuma”, “Okuduğunu Anlama ve Okuma Alışkanlığı” ve “Sorgulayan ve Hakkını Arayan Bireyler” temaları yer almaktadır. Okuma genel anlamda yazılı bir metinden anlam çıkarmadır. Okuduğunu anlama okunanın zihinde anlamlandırılmasıdır. Bu anlamlandırma daha önce okuma ve tecrübelerle edinilen bilgilerle olabilmektedir. Okuduğunu anlayabilen birey olma okumanın kendisinden geçmektedir. Okuma alışkanlığı ise okuma eyleminin sürekli bir davranış haline getirilmesidir. Anlamlandırmanın oluşmasının en önemli unsurlarında bir okuma olduğundan, okuma alışkanlığı olan bireylerin okuduklarını anlayamamalarından söz edilemez. Bu konuda K2 “İyi okuma alışkanlığı kazandırılması”, K15 “Okuma ve okuduğunu anlama en büyük problem. Okuyan ve okuduğunu anlayarak gelen öğrenciler istiyorum.”, K20 “Okuma alışkanlığı kazandırılmalı. Belki de bu tüm sorunların çözümü olacaktır.” demektedirler.

İlköğretimdeki, "Sosyal Bilgiler" dersinin öğretiminde en önemli amaç, öğrenciye "toplumsal kişilik" kazandırmak, toplumsal kişiliğin de en önemli özelliği "iyi bir yurttaş" olmaktır (Sözler, 2017). İyi bir yurttaş soran, sorgulayan, haklarını ve özgürlüklerini bilen ve gerektiğinde onları arayandır. Eğitimin en önemli amacı, giderek karmaşıklaşan yaşam koşulları karşısında bireylere sorgulama, esnek ve açık düşünebilme becerisi kazandırmaktır (Karatay, 2015). Burada Sosyal Bilgiler dersinin önemi öne çıkmaktadır ve bununla ilgili K1 *Sosyal Bilgiler dersi vatan ve millet sevgisini öğreten, sorgulayan, araştıran ve hakkını arayan bireyler yetiştirmek için olmazsa olmaz bir derstir.* demektedir. K2 *“Soran, sorgulayan, bilinçli ve haklarını bilen bireyler yetiştirmeye yönelik çalışmalar yapılması”* gerektiğini söylemektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden beklentilerinde dördüncü sırada “öğrencilerin hazır bulunuşlukları”, “Atatürkçülük” ve “harita bilgisi ve harita okuma” yer almaktadır.

Eğitimde yeni bir davranış değişikliğinin meydana gelebilmesi öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine bağlıdır. Bu nedenle öğrenci kazanacağı yeni davranış için gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olmalıdır (Başar, 2001:147; Akt. Harman & Çeliker, 2012). Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazır bulunuşluk sahip olunan bilginin verdiği güvenle psikolojik hazır bulunuşluğu, kendine güveni de getirir. Kendine güvenin olduğu çalışmalarda başarı oranının yüksek olabileceği söylenebilir. K19 bu durumla ilgili *“İlkokulda öğrenciler Sosyal bilgilerin en temel kavram ve bilgilerini öğrenmeden ortaokula geldikleri zaman biz onlara üst düzey bilgileri öğretmeye çalışıyoruz. Bu da temel olmayınca bilginin inşa edilmesini ve tekâmül etmesini engelliyor. İlkokul öğrencilerine en temel ve somut bilgiler öğretilmektedir.”* demektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden beklentilerinde dördüncü sıradakilerden birisi de “Atatürkçülük”tür. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (MEB, 2017) 2. maddesinde yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından birincisi Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, yurttaşlar olarak yetiştirmektir demektedir. Bu yüzden her düzeyde eğitim kurumunda bu husus önem arz etmektedir. K1 görüşünü şöyle sunmuştur, *“Atatürk ilke ve inkılaplarından taviz vermeyen bireyler yetiştirmemiz temel hedef olmalıdır”*.

Haritalar gerçek alandaki bir unsuru bazı teknikler ve sembollerin yardımıyla kâğıt üzerinde gösterirler. Bu anlamda harita okumak, haritada kullanılan sembollerin gerçek alanla veya

konuyla ilişkisini kurabilmektir (Kızılcıaoğlu, 2007). Öğretim ilkelerinden bir tanesi yakından uzağa ilkesidir. Birey ilk çocukluktan itibaren, fiziki açıdan, önce kendi çevresinden başlayarak ülkesini ve Dünya'yı öğrenir. Bu öğrenim okul dönemlerinde harita okuma eğitimi ile bir üst seviyeye geçer. K8 bu konuda şunları dile getiriyor, *“Harita bilgisi, dilsiz harita hazırlanması, harita Lejant bilgisinin öğretilerek, bir üst sınıfa geldiklerinde yaşadığı şehir, memleketleri ve buralara ait kültürel özelliklerinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde kolaylık sağlayacaktır.”*

Tablo 2'ye baktığımızda ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerince, 4. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan öğrenme alanlarının verilmesi noktasında, sınıf öğretmenlerinden beklentileri noktasında söz konusu edilen durumlardan sonuncusu “Sosyal Bilgiler dersinin sevdirmesi” olduğu görürüz. Bir şeyi sevmek onun için pek çok şeyi yapabilmeyi ortaya çıkarır. Bir dersin sevilmesi de o ders için daha çok çalışma, dersi daha dikkatli dinleme gibi birçok şey yapılabileceğini gösterir. Bu da o dersle ilgili konuların en iyi şekilde öğrenilmesi ve analiz edilmesi demektir. Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler dersine bakarsak bu aktarımın üst düzeyde olması ve vatandaşlık bilincinin oluşması, dersin sevilmesinden ve önemsenmesinden de geçmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin önemi ve sevdirmesi konusunda K3, *“Öğrencilere 4. sınıf programında Sosyal Bilgiler dersi sevdirilirse öğrencilerin ortaokulda daha başarılı olacağı kesindir.”* sözleriyle görüşlerini sunmuştur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Altuoğlu ve Atav (2005) Daha Etkili Bir Biyoloji İçin Öğretmen Beklentileri adlı çalışmada “daha etkili bir biyoloji öğretimi için diğer branşlarla iş birliği içinde çalışılması gerektiği” görüşüne öğretmenlerin tamamen katıldıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenler ve branşlar arası işbirliğini ön plana çıkarmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretimi için de Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri işbirliği içinde çalışmalıdır.

Yapıcı ve Ulu (2010) İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin okulöncesi öğretmenlerinden bilgi ve beceri noktasında el becerilerinin geliştirilmesi (% 40), sınıf kurallarının bilinmesi (% 30), çizgi becerilerinin kazandırılması (% 20) gibi görüşleri olmuştur. Aynı çalışmada ön hazırlık yapmalarını istedikleri kazanımlar: çizgi çalışmalarına ön hazırlık (% 30), harfleri yazmaya ön hazırlık (% 25), toplama çıkarmaya ön hazırlık (% 20) gibi görüşleri olmuştur.

Yapıcı ve Ulu'nun (2010) çalışmasında da görüldüğü gibi öğretmenleri kendi branşları dışında ve kendi alanlarıyla ilgili olan diğer öğretmenlerden kazanımları verirken onlara yardımcı olabilecek durumların yapılmasını istemekte ya da bu yönde görüşler velirtmektedirler. Bu durum bu çalışma ile de uygunluk göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri (Kuş & Çelikkaya, 2010) isimli çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğrencilerinden derse hazırlıklı gelme (f 9), evde tekrar (f 6), derslerine çalışma (f 6) gibi beklentileri olmuştur ki bunlarda öğrenimin daha etkili yapılabilmesi için gerekli olan etmenlerdendir. Kuş ve Çelikkaya (2010) velilerden öğrenciyle ilgilenmeleri (f 16), okul yönetimi-öğretmenle işbirliği (f 15), öğrenciye destek vermeleri (f 8) gibi yine öğretime doğrudan ve dolaylı yoldan yardımcı olacak durumları beklemişlerdir. Etkili bir öğretim için veli, öğretmen, öğrenci gibi bütün paydaşlarla işbirliği ve etkileşim durumunda olmalıdır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, 4. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan öğrenme alanlarının verilmesi noktasında, sınıf öğretmenlerinden en fazla “milli bilinç verilmesi” şeklinde olmuştur. Milli bilinç ve bilinçlendirme konularında sınıf öğretmenleri hem bakanlık hem de akademik çalışmalarla bilgilendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

Bunun yanında sınıf öğretmenleri; kavram öğretimi, Atatürkçülük, harita bilgisi ve harita okuma, sosyal bilgiler dersinin sevdirmesi, öğrencileri sosyal bilgiler üzerinden daha fazla hazır hale getirmeleri ve sorgulayan-hakkını arayan bireyler yetiştirmeleri hususunda da yine bakanlık ve akademik çalışmalarla bilgilendirilmeli, teşvik edilmeli gerek duyulursa hizmet içi eğitime alınmalıdırlar.

Sosyal bilgiler öğretmenlerince üçüncü sırada önemli görülen okuma ve okuma alışkanlığı etkili bir eğitim, kaliteli bir vatandaş için gerçek manada gerekli olan bir durumdur. Okuma alışkanlığın kazandırılması için çok daha fazla çalışmalar ve araştırmalar yapılmalıdır. Okuma konusunda bakanlıktan okullara, üniversitelerden öğrencilere, devletten vatandaşlara herkesçe çok büyük ve etkili okuma kampanyaları düzenlenmelidir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara bakılarak sınıf öğretmenlerinin benzer durumlardaki görüşlerinin belirlenmesi için tüm dersler ve sınıf seveleri için araştırmalar yapılabilir. Bunun yanında Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi gibi branş düzeyinde de aynı yola başvurulabilir. Çalışmalar okul, mahalle, il ve bölge düzeylerinde yapılabilir.

Çalışma sonucundan “milli bilinç kazandırılması”, “Atatürkçülük” gibi bir kategori seçilerek öğrenci, öğretmen, veli, idareci gibi paydaşlar üzerinde çalışmalar yapılabilir. Benzer araştırmalar yapılarak öğrenciler, sınıf öğretmenleri, veliler ve yöneticiler gibi diğer paydaşların da Sosyal Bilgiler öğretimi noktasında düşüncelerine ulaşıp sunulmalıdır. Bu ve benzeri çalışmalardan sınıf öğretmenleri ve konunun diğer paydaşları bakanlıkça da bilgilendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Altunoğlu, B., & Atav, E. (2005). Daha Etkili Bir Biyoloji için Öğretmen Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19-28.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 100-119.
- Harman, G., & Çeliker, D. (2012). Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 147-156.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel Düşünme ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Edebiyat Halkası: kitap Eleştirisi Modeli. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6-17.
- Keskin, Y., & Coşkun Keskin, S. (2014). İlkokul (İlköğretim) Sosyal Bilgiler Programlarında Milli Bilinç ve Branş Değerinin Tarihsel Serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 51-86.
- Kızılcıoğlu, A. (2007). Harita Becerine Pedagojik Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 341-357.
- Kuş, Z., & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 69-91.
- MEB. (2017, 04 30). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Meb Mevzuat: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden alındı

- Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 Sosyal Bilgiler Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 66-81.
- NCSS. (2017, 04 24). *National Curriculum Standards for Social Studies: Introduction*. National Council for the Social Studies: <http://www.socialstudies.org/standards/introduction> adresinden alındı
- Özmen, C. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Vatandaşlık Aktarımı Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 435-455.
- Özyürek, M. (1983). Kavram Öğrenimi ve Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 347-366.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözler, E. (2017, 04 30). *Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri*. w2.anadolu.edu.tr: <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2295/unite02.pdf> adresinden alındı
- TDK. (2017, 04 30). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a5349c2286928.36036758 adresinden alındı
- Yapıcı, M., & Ulu, F. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 43-55.
- Yıldırım, A., & H. Ş. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT***Investigation Of Social Studies Teachers' Expectations In Primary School Teachers' Social Studies Teaching******Introduction***

Human being is an entity that needs and needs to meet needs. It is natural, living and dying that this process, called life, has biological needs such as nutrition. Throughout his life, he thinks, speaks, produces ideas, produces art, communicates, which are social needs. Socialism is the presence in society, interacting with others outside of it. As a result of all these interactions and productions, the information transmitted by generations comes to fruition.

The National Council for Social Sciences (NCSS, 2017) defines the purpose of social information as the development of civil competence, knowledge, intellectual processes and democratic tendencies for students to be active and participative in the citizenship life.

According to Özmen (2011), most of the Social Studies educators around the world accept that the main purpose of the Social Studies course is the transfer of citizenship. Social Studies is a preparation for conscious and critical citizenship. The Social Studies Program provides students with detailed, deeply interrelated information that facilitates the solution of social problems. It also helps solve the problems that students may encounter in life.

The purpose of this study is; Social information in secondary schools attached to the Ministry of National Education is the examination of the expectation from the classroom teachers when the 4th grade learning areas of the 2005 Social Studies curriculum are given to the students. For this purpose, teachers were asked about the expectations of the class teachers from the point of giving the 4th grade learning areas of social studies.

Method

This research aimed at determining the expectation of the classroom teachers at the point where the social studies teachers working in the secondary schools of the Ministry of National Education are given to the students in the 4th grade learning areas of the Social Studies curriculum in 2005 is in the qualitative research design and the interview technique is used as the data collection technique.

Results

For middle school social studies teachers, the expectations of the classroom teachers at the point of giving the learning areas in the 4th grade social studies program are as follows. "Gaining National Consciousness", "Instructional Methods and Techniques", "Concept Teaching", "Reading and Reading Habits", "Interrogating Individuals Looking for a Right", "Preparations of Students", "Ataturkism", "Map Information and Map Reading", "The Importance and the affection of Social Studies".

Discussion

Teachers of social studies have been given the most "national consciousness" from the class teachers at the point of giving the learning areas in the 4th grade social studies program. In the context of national consciousness and awareness, classroom teachers should be informed and encouraged by both ministry and academic studies.

In addition, class teachers; they should also be informed by ministry and academic studies and encouraged by academic studies. If necessary, in-service training should be provided.

An important education for reading and reading habits, which is considered to be the third most important factor in social studies teachers, is an indispensable condition for a qualified citizen. Much more research and studies should be done to gain reading habits.

Similar investigations should be made to reach out to other stakeholders such as students, classroom teachers, parents and administrators at the point of teaching social studies.

Kuruluşu, Öğrencileri, Etkisi: Amerikalı Seyyah Diplomat ve Misyonerlerin Anılarıyla Robert Kolej

Sena COŞĞUN-KANDAL¹

¹Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: Kasım 2017 Kabul Tarihi: Aralık 2017

Özet:

Hıristiyanlıkta misyonerlik faaliyetleri her zaman var olmuşsa da, bunun Hıristiyan olmayan toplumlar için bir problem durumuna gelmesi 19. yüzyılın başlarına rastlar. Çünkü bu tarihlerde misyonerlik faaliyetleri örgütlenmeye başlamıştır. Bu örgütlenmede de en önemli rolü eğitim faaliyetleri almıştır. Dolayısıyla Doğu'daki azınlık okullarına yönelik ilgi artmış, Osmanlı Devleti içerisindeki azınlık okulları da bu ilginin odağında yer almıştır. Sınırları içerisinde her zaman azınlıklara ait okullar bulunan Osmanlı Devleti için bu okulların bir sorun haline gelmesi de söz konusu ilgiyle başlamıştır. Azınlık okulları, hem 19. yüzyılın başlarından itibaren hızla artmaya başlamış, Tanzimât, Islahât ve Adâlet Fermânları ile birlikte kontrolden çıkmış hem de misyonerlik faaliyetleri sebebi ile devletin bu okullar üzerinde hakimiyet sağlaması zorlaşmıştır. Devleti zorlayan bu okullardan en meşhuru Amerikalılar tarafından kurulan Robert Kolej'dir.

Robert Kolej üzerine yapılan çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların büyük kısmı çok ciddi ve nitelikli eserlerdir. Ancak hiçbirinde seyahatnameler değerlendirilmemiştir. Bu çalışmada Amerikalı seyyah, diplomat ve misyonerlere ait sekiz seyahatname nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ile ele alınmış, literatürdeki bu ufak boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Azınlık Okulları, Amerikan Okulları, Misyonerlik, Seyahatname, Türk Eğitim Tarihi

Abstract

Missionary activities have always existed in Christianity, however, the fact that this situation becoming a problem for non-Christian societies coincides with the beginning of the 19th century. It is because the missionary activities have begun to organize on these dates. The most important role in this organization was undertaken by educational activities. Thus, the interest in the minority schools in the orient increased. Minority schools in the Ottoman Empire were in the center of this interest. These schools' becoming a problem for the Ottoman State, which always had schools belonging to minorities within its borders, also started with this interest. Not only did the minority schools get out of control by growing rapidly with the Tanzimât, and Edicts of Reform and Justice since the early 19th century but also it became difficult for the state to dominate these schools due to the missionary activities. The most famous of these schools that were challenging for the state was Robert College, founded by Americans.

There are a lot of studies made about Robert College. The majority of these studies are very significant and qualified works. However, the travel writings were not used in any of them. In this study, it is aimed to fill this small gap in the literature by addressing eight travel writings belonging to American travelers, diplomats, and missionaries by document reviewing which is a qualitative research method.

Keywords: Minority Schools, American Schools, Missionary, Travel Writings, History of Turkish Education

*Sorumlu Yazar E-mail: senacsngn@gmail.com

Orcid ID:

GİRİŞ

Çok uluslu bir imparatorluk olması dolayısıyla sınırları içerisinde her zaman azınlıklara ait pek çok okul bulunan Osmanlı Devleti için, bu okulların problem durumuna gelmesi misyonerlik faaliyetlerinin başlaması ve devletin zayıflaması ile olmuştur. Açıktır ki Hıristiyanlığın yaygınlaşmaya başladığı tarihlerden itibaren misyonerlik faaliyetleri var olagelmıştır. Cizvit, Fransisken tarikatlarının, Redemtorist, Lazerist, Katolik ve benzeri mezheplerin Doğu ülkelerinde her zaman misyonerleri bulunmuştur. Ancak 19. yüzyılda misyonerlik faaliyetleri için belirgin bir fark ortaya çıkmıştır. Bu yüzyıldan itibaren misyonerler, hızlı bir örgütlenme içerisine girmişlerdir (Ergün, 1996: 385) ve bu örgütlenmede eğitim her zaman en önemli aracı oluşturmuştur.

Osmanlı Devleti sınırlarında faaliyet gösteren ilk Amerikalı misyonerler, Pliny Fisk ve Levi Parsons (1820/İzmir) (Kocabaşoğlu, 2000: 15) ile Gridley ve Brewer (1826/İzmir) beylerdir (Bartlett, 1876: 1). Bu misyonerlerin hepsi, on altı Amerikan misyoner örgütünün en kıdemli ve güçlüsü olan *American Board of Commissioners for Foreign Missions*'un (ABCFM) üyeleridir. 1810'da kurulan ve ilk misyonerlerini Hindistan'a gönderen örgütün, 1876'da yayınlanan raporunun ilk cümlesinde Asya'nın misyonerlik faaliyetleri için önemi, şu cümle ile net bir şekilde belirtilmiştir: "*Misyonerlik faaliyetleri açısından Türkiye, Asya'nın anahtardır*" (Bartlett, 1876: 1).

19. yüzyılın ilk yarısında örgütün öncelikli hedefi, okul açmak değil, sonraki yıllarda çalışılacak sahada derinlemesine araştırma yapmaktır (Kocabaşoğlu, 2000: 122). Buna rağmen 1830'lu yıllarda özellikle 1839'da, Robert Kolej'in kurucusu Cyrus Hamlin'in "*İngiliz siyâsetinin zaferi*" olarak nitelendirdiği (Hamlin, 1878: 55), Tanzîmât Fermânı'nın ilanı ile birlikte okul sayısında artış görülmektedir. Ancak bu konuda asıl gelişme İslahât Fermânı ile gerçekleşmiştir. Aslında 1856 öncesinde de gayr-i müslimlerin okul açmaları serbesttir. Ancak bu, padişah fermânı ile mümkün olmaktadır. İslahât Fermânı ile birlikte, gayr-i müslimlere bu konuda bir özgürlük getirilmiştir (Somel, 2015: 695). 1869'da yayınlanan Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi ile birlikte yabancı okullar üzerindeki denetim arttırılmaya çalışılmışsa da, pek çok okulun ruhsatsız bir şekilde eğitime devam etmiş olması bu denetimin sağlanamadığını göstermektedir¹. Üstelik, söz konusu nizamnâmenin 129. maddesi ile Osmanlı vatandaşı olmayan yabancıların da² Osmanlı sınırları içerisinde okul

¹ II. Abdülhamid Devri Maârif Nâzırlarından Ahmet Zühdü Paşa'nın muhtemelen 1311/1894 tarihinde hazırlanmış olduğu rapora göre 4547 gayr-i müslim okulunun 4049'u ruhsatsızdır, bkz: Çetin, 1981, ayrıca bkz: Ortaylı, 1981.

² Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi 129. madde: Mekâtib-i Husûsiyye bazı mahallerde cemaâtler tarafından veya gerek tebaa-i Devlet-i Âliyye ve gerek tebaa-i ecnebiyyeden olan efrâd ve eşhastan biri cânibinden ücretli veya ücretsiz olarak ihdâs ve tesis olunan mekteplerdir ki bunların masârifât ve muhassasâtı ya müessilleri tarafından veyâhüd merbût oldukları vakıfları cânibinden idâre ve rüyet kılınır. Memâlik-i Şahânedede bu nevî mekteplerin tesisine evvelâ muallimlerin yedinde Maârif Nezâreti cânibinden veyâhüd mahallî Maârif İdâresinden şahadetnâme bulunmak ve sâniyen bu mekteplerde âdâba ve politikaya mugayir ders okutturulmamak için tâlim olunacak derslerin cetveli ve kitapları Maârif Nezâretinden veyâhüd mahallî Maârif İdâresinden tasdik edilmek üzere taşrada ise Vilâyet Maârif İdâresiyle Vilâyet valisi tarafından ve Dersâdette Maârif Nezâreti cânibinden ruhsat-ı resmîyye verilir. Bu üç şart kâmilten mevcut olmadıkca Mekâtib-i Husûsiyye küşadına ve devamına ruhsat verilmez ve hilafında hateket-i vuku' tarihinde men' ve sed' olunur. Mekâtib-i Husûsiyye küşad edenlerin tâyin edecekleri hocaların yedlerinde şahadetnâme bulunduğu halde onu Maârif İdâresine tasdik ettirmeleri lâzım gelecektir. (BOA, Y..EE., Dosya No: 112, Gömlük No: 6)

açmalarına izin verilmiş ve böylece okul sayısı artmakla beraber, bu okulların üzerinde denetim kurma gücü azalmıştır³.

Azınlıklara okul açma hususunda kolaylık getiren bir başka metin, Fermân-ı Adâlet'tir. Tanzîmât ve Islahât Fermânı'na ek olarak Fermân-ı Adâlet, "*Hıristiyanların her türlü işlerinde ve okul açmalarında kolaylık sağlanacaktır*" maddesi (Yıldız ve Yavaşer, 2016: 583) ile Hıristiyan okullarının sayısının artmasına sebep olmuştur. Öyle ki, 1900 yılına gelindiğinde sadece Anadolu'daki Amerikan okulları 417'yi, öğrenci sayısı ise 17.556'yı bulmuştur (Kocabaşoğlu, 2000: 122). Bu okullardan en önemlisi ise Robert Kolej'dir.

Robert Kolej'in kurucusu Cyrus Hamlin 5 Ocak 1811'de ABD'de Waterford-Maine'de, ailenin en küçük çocuğu olarak dünyaya gelmiştir (Stevens, 2012: 21). Hamlin, Portland Kilisesi'nin sunduğu bursla önce Bridgton Akademi'ye burada geçirdiği iki yılın ardından da 1830'da Bowdoin Koleji'ne gitmiştir. Bowdoin Kolej, müfredatı sadece din eğitimi ile sınırlı olmayan aynı zamanda bilimi, özellikle de mühendislik eğitimi içerisine alan bir kolejdur. Öyle ki Hamlin, burada bir buhar makinesi yapmış ve karşılığında geçimini bir süre sağlayacak kadar para kazanmıştır (Stevens, 2012, 55-66). 1834'te Bowdoin Kolej'den mezun olunca (Bliss, Dwight & Tupper, 1904: 286) Enoch Pond'un etkisi ile Bangor Rahiplik Okulu'na gitmiş (Stevens, 2012: 73), burada fizik ve Afrika üzerine konferanslar vermiştir. Misyoner olarak gitmeyi düşündüğü yer Afrika olsa da tehlikeli bir bölge olması sebebi ile bu talebi kabul edilmemiş ve İstanbul'a gitmek üzere görevlendirilmiştir (Akaş, 2017: 15).

Cyrus Hamlin ve eşi Henrietta, 17 Ocak 1839'da İzmir'e, on gün sonra da İstanbul'a gelmişlerdir (Hamlin, 1912: 178). Tarih, Sultan II. Mahmut'un saltanatının son dönemlerine denk gelmektedir. Hamlin, söz konusu dönemde Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu *hayli kritik* (Hamlin, 1878: 28) durumu dikkatli bir şekilde gözlemleyip not etmiştir. Bu arada hızla hazırlıklara başlamış ve 4 Kasım 1840'ta İstanbul'daki ilk Amerikan okulu olan ve 22 yıl eğitim veren *Bebek Teoloji Okulu*'nun (Bebek Seminary) açılışını yapmıştır. Ermeni gençlerine yönelik olan okul iki öğrenci ile açılmış ise de öğrenci sayısı hızla çoğalmıştır (Hamlin, 1912: 208-9). Oldukça cesur bir öğretim planı hazırlayan Hamlin, okulda din eğitiminin yanı sıra öğrencilerin el becerilerini geliştirecek atölyeler kurmuş, okulun öğrencisi olmayan gençlerin de katılabileceği fizik ve kimya deneyleri gerçekleştirmiş, eğitim dilini İngilizce yapmıştır (Akaş, 2017: 17). Hamlin bu okulda çağına göre oldukça ilerici eğitim yöntemleri kullanmış, öğrencilerin kendine yardım (self help) ilkesi çerçevesinde üretici faaliyetlerde bulunmalarını sağlamıştır (Kocabaşoğlu, 2000: 62). Öyle ki, un değirmeni, fırın, çamaşırhane, soba ve ayakkabı kalıbı atölyesi açmış (Bliss vd.,1904: 286), Bowdoin Kolej'deki üretici sistemi örnek almış ve kendi okulunda kullanmıştır. Ancak tüm bu çalışmalar Amerikan Misyon Heyeti'nin dikkatini çekmiş, heyet, okulda fazla eğitim verildiğini ve misyonerlik faaliyetlerine gereken zamanın ayrılmadığını düşünmüştür (Akaş, 2017: 17). Bunun yanı sıra Ermeni Patrikhânesi de, çoğunlukla Ermeni öğrencileri merkeze alan okuldan rahatsızlık duymuştur. Bu tepkiler üzerine okul 1841'de kapatılmışsa da 1842'de tekrar açılmıştır, 1843'te de Çelebi Yorgaki'nin Bebek'teki evine taşınmıştır (Hamlin, 1912: 256). Okul, 1856'da tam bir ilahiyat okulu kimliğine bürünmüştür ki ABCFM ile Hamlin arasında eğitim stratejilerine ilişkin ayrılıklar da bu dönemde su yüzüne çıkmıştır. Hamlin,

³ Buna rağmen ilerleyen tarihlerde okulları kontrol etmeye yönelik ciddi girişimler de olacaktır, bkz: Fortna, 2005: 122-124

1860'da ABCFM'den tamamen ayrılarak kendini Robert Kolej'in kuruluş hazırlıklarına vermiştir (Kocabaşoğlu, 2000: 61).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, İstanbul'u ziyaret etmiş Amerikalı seyyah, misyoner ve diplomatların Robert Kolej üzerine gözlemleri temel alınarak, Kolej'in kuruluşu, öğrencileri ve etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama yöntemi ile elde edilen veriler (seyahatnameler) nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile incelenmiştir.

Veri Kaynağı

Bu araştırma için öncelikle İstanbul'a gelmiş ve anılarını kaleme almış Amerikalılar tespit edilmiş, bunlar içerisinde Robert Kolej'den bahsetmeyenler elenmiştir. Elde kalan seyahatnameler analiz edilmiş ve bunlardan farklı bilgiler sunan sekiz seyahatname araştırma için seçilmiştir. Bu seyahatnamelerdeki bilgiler seyahatname dışındaki kaynaklarla desteklenmiştir/karşılaştırılmıştır.

Araştırmada kullanılan seyahatnameler şunlardır:

- Dodd, B. A. (1903). *In the Places of the Sultan*, New York: Dodd, Mead and Company.
- Tupper, H. A. (1898). *Around the world with eyes wide open*, New York: The Christian Herald Bible House.
- Seward, W. H. (1873). *Travels around the world*, Olive Risley Seward (Ed.). New York: D. Appleton and Company.
- Clark, F. E. (1895). *Our journey around the world*, Hartford: Conn., A. D. Worthington.
- Ninde (Gamewell) M. L. (1886). *We two alone in europe*, Chicago: Jansen, McClurg & Co.
- Byran, W. J. (1907). *The old world and it's ways*, St. Louis: The Thompson Publishing Company.
- Cox, S. S. (1887). *Diversions of a diplomat in Turkey*, New York: C.L. Webster & Co.
- West, M. A. (1875). *The romance of missions or inside views of life and labor in the land of Ararat*, New York: Anson D. F. Ransolph & Co.⁴

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Bu tekniğin seçilmesinde verileri daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlemeye ve yorumlamaya imkân tanması ile yapılan alıntılardaki neden-sonuç ilişkilerini irdelemeye fırsat vermesi etkili olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

⁴ Maria A. West İstanbul'da bulunmamıştır. Yazar, ABCFM'nin Ortadoğu'ya gönderdiği Amerikalı bir misyonerdir. Ancak hem eserinde Robert Kolej ile ilgili önemli bilgilere yer vermesi, hem Doğu kültürünü tanması, hem de Christopher Robert'in yakın arkadaşı olması ve kitabını ona ithaf etmesi sebebi ile araştırma içerisine dâhil edilmiştir.

BULGULAR

Kolej'in Kuruluşu ve Mevkî

Yolu İstanbul'a düşen Amerikalıların neredeyse tamamı kolejin mevkiinden övgüyle bahsetmiş ve kolejin kuruluşunu adeta bir zafer gibi anlatmıştır. Bunda muhakkak, okulun kuruluşunun Amerikalılar için bir hayli zahmetli olmasının payı vardır. Amerikalı yazar, gazeteci ve seyyah Anna Bowman Dodd, Bay Robert ve Misyoner Hamlin'in okulu açabilmek için *başarılı olmak isteyenlerin gösterdiği kusursuz sabırla* yedi yıl beklediklerini söyler (Dodd, 1903: 477). Ancak bu abartılı bir rakamdır. Yine Bayan Dodd, bir Amerikan koleji kurma fikrinin ilk kez 1859 yılında ortaya atıldığını ve bu fikrin büyük bir muhalefete sebep olduğunu söyler (Dodd, 1903: 477), ancak bu fikir daha erken bir tarihte ortaya atılmıştır.

İstanbul'da bir Amerikan Koleji'nin kurulması yönündeki fikri ilk kez ortaya atanlar Yale Üniversitesi mezunu James ve William Dwight kardeşlerdir⁵ (Washburn, 1909: 3). Dwight kardeşlerin babası Dr. Harrison Otis Dwight, ABCFM üyesi bir misyonerdir ve Ortadoğu'daki Ermeniler üzerine araştırmalar yapmış, uzun süre bölgede kalmıştır (Bliss vd., 1904: 218). Dwight kardeşler koleji seküler, Osmanlı'daki tüm etnik ve dînî kökenden gençlerin başvurabilecekleri bir okul olarak düşünmüş ve bu fikri 1857'de Amerikalı tüccar Christopher Rheinlander Robert'e açmışlardır. Bay Robert, konuyu Hamlin'e açmış, Hamlin de önceleri teklife temkinli yaklaşmış ancak ABCFM ile aralarında oluşan anlaşmazlık ve bir yol ayrımına girmiş olması konuya daha sıcak bakmasına, en azından daha ciddi düşünmesine sebep olmuştur.

Hamlin 1860'ta, misyonerlikten ayrılmaya ve Bay Robert'in desteği ile İstanbul'da *Protestan ilkelere bağlı* bir okul kurmaya karar vermiştir (Akaş, 2017: 30). Elbette okulun güçlü bir mâlî desteğe sahip olmadan açılması mümkün değildir. Koleje bu desteği Christopher Robert sağlamıştır. Bu sebeple de hemen her seyahatnamede Bay Robert'in ismi zikredilir. Koleji bizzat görmüş ve hatta teftiş etmiş olan Amerikalı diplomat William H. Seward, *Türkiyeli gençler için Bay Robert tarafından kurulan* kolejden övgüyle söz eder ve Bay Robert'in kolejin kurulmasına yaptığı katkının altını çizer (Seward, 1873: 641).

Kuşkusuz Kolej'in en dikkat çekici tarafı bulunduğu konumdur. Kolej, *Boğaziçi'nin Avrupa yakasında, İstanbul ile Boğaz'ın yukarı ucunun tam ortasında bulunmaktadır*. Bu tarif Birleşik Devletlerin 1885-87 yılları arasında İstanbul'daki temsilciliğini yapan Samuel Sullivan Cox'a aittir ve kolejin konumunun önemi ve güzelliği vurgular (Cox, 1887: 292). William H. Seward da Kolej'in, boğaza en hâkim yerlerden birine kurulduğunun altını çizer. Seward, Kolej'in bu mevkiye sahip olmasının *Müslümanların kıskançlığına* sebebiyet verdiğini ve iki hükümet arasında uzun ve zaman zaman da tatsız anlaşmazlıklara yol açtığını söyler (Seward, 1873: 641).

Gerçekten Kolej'in bulunduğu yerde kurulması hiç kolay olmamış ve Seward'ın belirttiği üzere (Seward, 1873: 641) her iki taraf için de uzun ve tatsız bir sürecin ortaya çıkmasına

⁵ Ayşe Aksu, *Robert Kolej'in İzinde, Türkiye'de Amerikan Misyonerliğinin Eğitim Stratejisi* başlıklı çalışmasında kolejin kurulması fikrinin ilk olarak kimin aklında belirmediğine dâir bir tartışmaya girmiş ve bu fikrin bizzat Hamlin tarafından Dwight kardeşlere verilmiş olabileceğini gerekçeleri ile iddia etmiştir, bkz., Aksu, 2017: 282-293.

sebepl olmuştur. Hamlin Kolej'in kuruluşu için gerekli maddî imkanlara kavuşur kavuşmaz arâzî aramaya koyulmuş ve Ahmet Vefik Paşa'ya ait Hisar'daki arâzîde karar kılmıştır. Ahmet Vefik Paşa önce arâzîsini satmak istemese de sonra râzî olmuştur⁶ (Hamlin, 1878: 476). Ancak arâzî satın alınmış olsa da imâr izni alınamamıştır. Dodd'un aktardığına göre Sami Paşa izin belgesi kendisine sunulduğunda cevabında *hiç beklenmeyecek bir dürüstlük ile imparatorlukta Hıristiyan cemaâtlerin zaten Müslümanlardan daha çok okulu, kitabı, eğitimi ve istihbârâtı var* demiş ve görevi Müslüman okulları Hıristiyan okulları ile aynı seviyeye getirmek olduğundan Kolej'e yönelik bir muhalefet oluşturmuştur (Dodd, 1903: 477). Dodd'un bu ifâdeleri Hamlin'in anılarındaki ifâdelerle neredeyse birebir örtüşmektedir (Hamlin, 1878: 289). Dolayısıyla bu durum, bu ifâdeleri kolejde bulunduğu dönemde, oradaki sohbetlerde ezberlediği fikrini akla getirir. Bu da kolejdeki bakış açısını gözlerimizin önüne serer.

Devlet yetkililerinin okulun imâr iznini sürekli ertelemesi sebebi ile Hamlin koleji, halihazırda Merzifon'a taşınmış olan Bebek Teoloji Okulu'nun eski binâsında açmaya karar verir. Nihayet okul, 16 Eylül 1863'te üç İngiliz bir Amerikalı, dört öğrenci ile açılmıştır (Hamlin, 1912: 437). Okulun Rumeli Hisarı'ndaki arâzîye taşınması ise ancak 1871'de mümkün olmuştur. Araziyi satın almış olsa da imâr iznini bir türlü çıkaramayan Hamlin, araya yüksek diplomasiyi sokmuş, 1868 yazında Amerika'nın Avrupa Donanma Komutanı Amiral David Farragut'un İstanbul'da onuruna verilen ziyafette konuyu dile getirmesini sağlamıştır. Amiral, okulun inşaatına neden müsaâde edilmediğini Sadrâzam, Serasker, Hâriciye ve Bahriye Nâzırlarına ayrı ayrı sorunca, donanmanın okul meselesi yüzünden geldiği düşünülmüş, bunun üzerine sadece inşâ izni verilmekle kalmamış, okula Amerikan bayrağının bile asılmasına imkan verecek şekilde kapitülasyon izinleri verilmiştir (Soysal, 2013: 44). Böylece Robert Kolej'in Hisar'daki asıl binasının temeli 1869'da atılmıştır. Amerikalı misyoner H. Allen Tupper, Kolej'in sahip olduğu *muazzam mülk*'ün *imtiyazlı* konumuna dikkat çeker (Tupper, 1898: 410). Benzer şekilde Dodd da Kolej'in *padişah irâdesi* ile kurulduğunu ve *irâdenin Türkiye'deki en güvenli, en kutsal ve dolayısıyla en özel teminat* olduğunu söyler (Dodd, 1903: 477). Neredeyse tüm seyyahlar bu *irâdenin* elde edilmesini bir zafer gibi anlatırlar. Öyle görünüyor ki, bu zafer edâsının ardındaki neden sadece bir Amerikan Koleji kurabilme meselesi değil, İstanbul'un Hıristiyan dünyasında sahip olduğu ayrıcalıklı konumdur.

Dönemin meşhur kadın seyyahlarından Mary L. Ninde, Kolej'in bulunduğu yerin Darius'un Avrupa'ya geçtiği yer olduğunu belirtir (Ninde, 1886: 316). Ancak daha da önemli olan tam olarak Kolej'in bulunduğu yerin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethinde oynadığı roldür. Fethi mümkün kılan, Fatih'in Asya'dan Bizans'a girmesini sağlayan (Byran, 1907: 366) Rumeli Hisarı Kolej'in manzarasını süslemektedir (Dodd, 1903: 263). Öyle ki Seward

⁶ Ahmet Vefik Paşa'nın arâzîsini bir Amerikan Kolej'i için satmasına yönelik ciddi eleştiriler vardır. Sayın Mustafa Gündüz, Hamlin'in Ayşe Aksu tarafından Türkçeye tercümesi yapılan *Robert Kolej Uğruna Bir Ömür* (My Life and Times adlı eser, Türkçeye çevrilirken başlıkta değişiklik yapılmıştır) adlı eseri için yazdığı kritikte paşayı ciddi şekilde eleştirir bkz: Gündüz, 2013: 85. Ancak paşanın araziyi satış nedenleri üzerinde farklı rivâyetler vardır. Bunlardan birine göre Ahmet Vefik Paşa, bu teklif kendisine ilk sunulduğunda *Frenk Protestanlarına verecek arâzîm yok* cevabını vermiştir (Akaş, 2017: s. 31). Osman Ergin'in bildirdiğine göre ise paşayı böyle bir karara sevk eden, paşanın Paris'teki sefirliği sırasında hükümet adına masraflarda bulunması ancak hükümetin bu masrafları karşılamaması üzerine ekonomik açıdan bir darboğaza girmiş olması ve haysiyet ve şerefini korumak istemesidir (Ergin, 1977: 784), ki bu anlatı Hamlin'in anılarında da benzer şekilde yer almaktadır.

Kolej’de yaptığı konuşmada *Amerika’nın keşfinden kırk yıl önce 1453’te Hıristiyan ordusunu yıkan ve Müslüman despotizminin kurulmasını sağlayan kuleler, politikai olduğu kadar dîni bir dirilişe de tanık oluyor* diyerek bu meseleyi açıkça dile getirmiştir (Seward, 1873: 642). Nitekim Hamlin’in anılarında da benzer ifâdelere rastlanır. Hatta Hamlin, okulun inşaatına başladığında ilk köşe taşı indirilirken Yunan bir hatibin yaptığı konuşmayı anılarında zikretmiştir. Bu konuşmada hatip, kolej için yapılacak binayı Fatih Sultan Mehmet’in surlarıyla karşılaştırıp *bu bina o surlardan daha yüksek bir yerde bulunmaktadır. Onlara hükmetmektedir. Bu binanın gücü mânevîdir ve ebedîdir. O surların yıkılıp gittiğini görecektir* demiştir (Hamlin, 1878: 297). Hamlin’in bu ifâdeyi anılarına eklemesi onun da bu düşünceyi desteklediğini göstermektedir (Aksu, 2017: 313).

Dodd ise Cizvitler gibi yabancıların Boğaz kıyılarına ayak basmak için bütün yetenekleri, becerilerini, etkilerini ve siyasi güçlerini kullanmalarına rağmen Müslümanların dört yüzyılı aşkın süredir Boğaz’ı yabancı akınlarından korumayı başardığını, sağlam durabildiklerini söyler. Dodd’a göre, asırlardır süren bu mücadeleyi ne Yahudiler, ne Cizvitler ne de Rus ya da Yunanlılar kazanmıştır. Bunu başaran ancak *serbest bir cumhuriyet* olmuştur. Dodd, bu noktada Amerika’nın uluslararası boyuttaki gücüne dikkat çekerek *zaten bir Amerikalı ne zaman kendi yenilgisine ilişkin kötü bir sürprize izin vermiştir ki?* der (Dodd, 1903: 477-478). Bununla birlikte Dodd, Şarklıların son derece kurnaz olduğunu belirterek, Kolej’in kurulmasına izin verilmesinin altında bir sebep arar. O’na göre Şark medeniyeti bilgelik içerisinde *dur bakalım* demiştir, *gavur gelir ve okullarını kendisiyle birlikte getirir. Yanında getirdiği her şeyle –kitaplar, yeni diller ve Batılı eğitimin bütün sırları- bize bildiği her şeyi öğretmek için sonsuz bir özlemlle doludur. Öğreteceği her şeyi öğrenelim. Değerli bulduklarımızı alırız, bizim için iyi ve hikmetli olanı, gayretle öğrenip, unutmayız. Onun dışındaki her şey gereksizdir.* Bununla birlikte Dodd’a göre hükümetin, Kolej’in kurulmasına izin vermesi Müslümanların *dinde zorlama yoktur* ilkesi içerisinde de değerlendirilmelidir. Nitekim benzer bir nezâket örneğine Avrupa’da rastlamak neredeyse imkansızdır (Dodd, 1903: 478).

Kolejin Öğrencileri ve Etnisite Meselesi

Robert Kolej’in dikkat çeken bir başka özelliği, hemen her milletten öğrenciyi bir arada barındırmasıdır. Mary N. Ninde, kolej öğrencilerinin on iki farklı milletten oluştuğunu söyler (Ninde, 1886: 315). Maria A. West bu sayıyı on yedi olarak verirken (West, 1875: 639), Francis E. Clark yarım düzine (Clark, 1895: 554), Dodd on altı der (Dodd, 1903: 268). Muhtemelen hiç biri tam rakamı bilmemektedir. Zaten önemli olan da bu rakamlar değil, kolejin gerçekten neredeyse Osmanlı topraklarında bulunan tüm milletlerden öğrencileri eğittiğinin belirtilmesidir. Dodd, meraklı, şevkli, acemi ama uysal bunca çocuğun bir arada bulunmasından büyük şaşkınlık duyar ve koleji Babil ülkesine benzetip dil karmaşasından söz eder (Dodd, 1903: 264).

Hamlin’in damadı ve kolejin ikinci müdürü Washburn’un verdiği rakamlara göre, 1863-1902 yılları arasında 199’u Bulgar, 161’i Ermeni, 82’si Rum, 22’si de diğer milletlerden olmak üzere 464 öğrenci kolejden mezun olmuştur (Washburn, 1909: 305-306). Kolej kurulurken alınan *tüm din ve milletlerden öğrencilere açık olacak* ifâdesi bir ölçüde uygulanmış gibi gözükmektedir. Tek fark Türk öğrencilerin neredeyse hiç mezun olamamasıdır.

Kolejde bulunan ve gözlemlerini açık sözlülükle kaleme alan Dodd, Washburn’a ne kadar Türk öğrenci olduğunu sorunca, Washburn, *az, çok az, onlar da ya nâdiren ya da hiç mezun*

olamıyorlar cevabını vermiştir (Dodd, 1903: 268). Kolejden mezun olan Türklere dâir elimizdeki veriler de bu ifadeyi doğrulamaktadır⁷.

Kolejdeki öğrencilerin neredeyse yarısının Bulgar olması bir tesâdüf değil, kolejin misyonlarından biridir. Dodd da bu misyonu farketmiş ve *Türk boyunduruğunun alaşağı edilmesi için yapılan gizli planların ya Robert Kolej'inden ya da başka bir yabancı misyoner okulundan mezun olan coşkulu genç devrimcilerin tasarlamasıyla yapıldığını, konuyu bilenlerden öğreniyoruz* diyerek açıkça ifade etmiştir (Dodd, 1903: 479).

Bulgar meselesi kolej için bir misyondur dedik. Bu açıktır çünkü Amerikalıların Bulgar misyonu bizzat Hamlin'in teklifi ve yönlendirmesi ile başlamıştır (Aksu, 2017: 380-391). Dolayısıyla kolejde buna yönelik bir program benimsenmesi şaşırtıcı değildir. Nitekim Samuel Sullivan Cox da *millî şarkılarla sınırlı olsa da bir edebiyatları olan Bulgarların zekâsını Robert Koleji uyandırmıştır* der (Cox, 1887: 658). Robert Kolej'in Bulgar bağımsızlık mücadelesindeki rolü küçümsenmemelidir ancak bunu sadece Robert Kolej'e mal etmek saflık olur⁸. Bununla birlikte Cox'un da ifade ettiği gibi (Cox, 1887: 184) Bulgar Bağımsızlık Savaşı liderlerinin büyük bir kısmının Robert Kolej'den çıktığı bilinen bir şeydir. Zirâ Bulgaristan'ın dört başbakanı Robert Kolej mezunudur (Akaş, 2017: 220).

Kolej'in Önemi ve Etkisi

Robert Kolej Amerikalıların sınırları dışında kurdukları ilk kolejdir. Başlangıcından itibaren her zaman son derece kaliteli bir eğitim programına, katı kurallara sahip olmuş, öğretmenlerini titizlikle seçmiş ve her zaman İstanbul'daki en iyi okullar arasında yer almıştır. Kolejin bu başarısı Amerikalıları her zaman gururlandırmış gibi gözükmektedir. H. A. Tupper, Kolej'in kurulduktan üç dört yıl sonra Küçük Asya'daki en büyük güçlerden birine dönüştüğünü büyük bir kıvançla söyler (Tupper, 1898: 410). Bununla birlikte kolej mezunlarının büyük bir kısmı, Maria A. West'in de ifade ettiği gibi Doğu'da yüksek mevkilere gelmiştir (West, 1875: 639).

Robert Kolej aynı zamanda İstanbul'daki Amerikalılar için de bir buluşma ve aidiyetlik duygusuyla tutunabilecekleri bir mekan rolü görmüştür. İstanbul'a gelen Amerikalı yöneticiler kolejde ağırlanmış, bu esnada İstanbul'daki Amerikalılar da bu gibi toplantılarda hazır bulunmuşlardır. Seward'ın İstanbul seyahati bunun en bariz örneğidir. Öyle ki ikram edilecek yiyecekler dahi İstanbul'da yaşayan Amerikalılar tarafından hazırlanmıştır (Seward, 1873: 642). Bununla birlikte Amerikalıların İstanbul'a özel bir ilgi duyduğu ortadadır. Bunun başka bir araştırmanın konusu olacak pek çok siyasi, ekonomik ve dîni nedeni vardır. Ancak misyonerlik faaliyetleri için ABCFM'nin İstanbul'a önem gösterdiği açıktır. Clark bu konuya değinir ve Amerikalıların misyonerleri ile İstanbul'u işaretlediğini, bu şehirdeki en önemli eğitim enstitüleri ve Hıristiyanlıkla ilgili meseleleri kontrolleri altına aldıklarını söyler (Clark, 1895: 554). Bu noktada Robert Kolej'e önemli görevler düşmüş olmalıdır. Nitekim daha önce

⁷ bkz. Aksu 2017, Freely 2009. Ancak bu durum ilerleyen yıllarda değişecek 1938'e gelindiğinde kolejden mezun olan Türk öğrenci sayısı 288'e çıkacaktır (Millas, 2013: 156)

⁸ Bağımsızlık mücadelesinin fikrî yapısını oluşturacak kadroların yetişmesi 19. asrın başlarına gider. Bunlardan en önemlisi V. E. Aprilov'un (1789-1847) Bulgar milletini uyandırmak için açtığı Avrupaî okulda yetişenlerdir. Bu dönemde okullaşma oranı hızla artmış, Bulgarca eserlerin sayısı ve okuyazar kitlesi kısa sürede büyümüş ve İnalçık'ın ifadesiyle *bir okuma aşkı husûle gelmiştir*. Ayrıca Avrupa Üniversitelerinde ve bilhassa Rus mekteplerinde okuyan ve ileri bir kültüre ulaşan gençler ortaya çıkmıştır. bkz. İnalçık, 2017.

bahsedildiği gibi Dwight kardeşler her ne kadar kolejin seküler bir yapıda olmasını istemiş olsalar da gerek Robert gerekse Hamlin beyler bu fikre sıcak bakmamışlardır. Bay Robert, *ayırt edici noktası Hıristiyanlık olmayan bir okul için neden para yatıralım* derken, Hamlin İstanbul'daki fikrî yapının seküler bir okula hazır olmadığını, dinsiz bir okulun anormal olarak algılanacağını söylemiştir (Washburn, 1909: 4). Kolej resmi olarak ABCFM'den bağımsız olarak kurulmuş olsa da kurucuları da öğretmen teşkilâtı da genellikle bu örgüte bağlı kişilerdir (Jenkins, 2008: 16). Ayrıca kolejde görevlendirilecek öğretmenlerde aranan kriterlerde, *dindar ruhu misyoner ruhuyla birleşmiş* olma şartı yer almaktadır (Gündüz, 2016: 372). Kolej ırk, din, mezhep ayrımı yapmaksızın herkese açık olsa da *tüzüğün kaynağı İncil ve onun öğretileridir* (Washburn, 1909: 16). Ayrıca kolejin kuruluş aşamasında Bay Robert'in tavsiyesi doğrultusunda Hamlin İstanbul'da bir danışma kurulu oluşturmuştur. Bu kurulda William G. Schaufler, Edwin E. Bliss, Tillman T. Trowbridge, Elias Riggs, George F. Herrick, John P. Brown, Count Zuylen de Nyvelle bulunmaktadır. John P. Brown ve Count Zuylen de Nyvelle hariç diğer isimlerin hepsi bilfiil sahada çalışan Amerikan misyonerlerdir. Dolayısıyla kolejin aslında seküler bir yapıda kurulmadığı, hatta ABCFM'nin onay ve desteğini aldığı görülmektedir (Aksu, 2017: 301-302). Nitekim kolej, misyonerlik faaliyetleri için her zaman önemli bir merkez olmuştur.

SONUÇ

Seyahatnamelerde çoğunlukla Osmanlı Devleti'ne karşı düşmanca bir tutum olduğu göze çarpmaktadır. Kolej'in kuruluş aşamasında yaşanan zorluklar bu düşmanlığı körüklemiş gibi gözükmektedir. Ayrıca İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet tarafından fethi, Hıristiyan ordusunun fetih sırasında yenilmesi ve dağılması seyahatnamelerde bir matem havası içinde anlatılır. Ancak seyahatnamelerde, Kolej'in kurulması Hıristiyanlığın yaşadığı bu yenilgiyi bir ölçüde telâfi ediyor gibi zikredilir. Bununla beraber incelenen seyahatnameler içerisinde Kolej'den en çok söz eden Dodd, bu tavıra az da olsa tepki gösterip Kolej'e verilen izini Müslümanların dinde zorlama yoktur ilkesi ile açıklamaya çalışıp farklı bir pencereden bakan tek yazardır.

Kolej'deki etnisite çeşitliliği yazarlar tarafından en çok zikredilen konuların başında gelir. Araştırmada, Kolej'in Bulgar gençleri bağımsızlık fikrine yönlendirdiği, Cox ve Dodd gibi yazarların bu konudan çok net bir şekilde bahsettiği görülmüştür. Nitekim bu veriler Bulgar milliyetçiliği ve bağımsızlık mücadelesinde Robert Kolej'in rolü üzerine yapılmış diğer çalışmaları desteklemektedir (Merdivenci, 1988a-1988b; Akca, 2016).

Seyahatname yazarlarının en çok dikkat çektikleri konu Kolej'in bulunduğu mevki'dir. Bugün Boğaziçi Üniversitesi sınırları içerisinde yer alan kolej binası, İstanbul'un, boğaza en hâkim yerlerinden birinde bulunmaktadır. Rumeli Hisarı'na bakan kolej manzarası, yazarların meseleyi İstanbul'un fethi ile ilişkilendirmelerine sebep olmuştur.

Yazarların Kolej'in Ortadoğu'daki en büyük güçlerden biri olduğunu belirtmesi ve ondan övgüyle bahsetmesi dikkat çeker. Nitekim bu konuda haksız değillerdir. Robert Koleji uzun süre, Bulgaristan örneğinde olduğu gibi, Doğu'da etkili olmuş bir eğitim kurumudur. Ayrıca, Kolej resmi olarak ABCFM'den bağımsız olarak kurulmuş olsa da, üstü kapalı bir şekilde misyonerlik faaliyetlerini sürdürmüştür. Hatta bu konuda Doğu'da bir merkez konumuna gelmiştir.

KAYNAKLAR

- Akaş, C. (2017). *Tepedeki okul, Robert Kolej'in üç yüzyılı*, İstanbul: NMC Televizyon ve Reklamcılık/Matsis Matbaa.
- Akca, Ü. (2016). Protestan misyonerler ve millî devletlerin doğuşu: Robert Kolej ve Bulgar millî devleti örneği, *Sosyoloji Konferansları*, 53(1), ss. 275-301.
- Aksu, A. (2017). *Robert Kolej'in izinde, Türkiye'de Amerikan misyonerliğinin eğitim stratejisi*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Bartlett, S. C. (1876). *Historical sketch of the missions of the American Board in Turkey*, Boston: Board.
- Bliss, E. M. & Dwight, H. O. & Tupper, H. A. (1904). *The encyclopedia of missions, descriptive, historical, biographical, statistically*, New York: Funk & Wagnalls Co.
- BOA, Y.. EE.. Dosya No: 112, Gömlek No: 6.
- Byran, W. J. (1907). *The old world and it's ways*, St. Louis: The Thompson Publishing Company.
- Clark, F. E. (1895). *Our journey around the world*, Hartford: Conn., A. D. Worthington.
- Cox, S. S. (1887). *Diversions of a diplomat in Turkey*, New York: C.L. Webster & Co.
- Çetin, A. (1981). Maârif Nâzırı Ahmed Zühdi Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'ndaki yabancı okullar hakkındaki raporu, *Gineydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 10-11, ss. 189-219.
- Dodd, B. A. (1903). *In the Places of the Sultan*, New York: Dodd, Mead and Company.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim hareketleri*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Fortna, B. (2005). *Mekteb-i Hümayûn, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslâm, devlet ve eğitim*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Freely, J. (2009). *A history of Robert College*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gündüz, M. (2013). Robert Koleji [Boğaziçi Üniversitesi]'nin kuruluş hikayesi, *Türk Yurdu*, 315, ss. 82-86.
- Hamlin, C. (1878). *Among the Turks*, New York: Robert Carter and Brothers.
- Hamlin, C. (1912). *My Life and times*, Boston: The Pilgrim Press.
- İnalçık, H. (2017). *Tanzimat ve Bulgar meselesi*, İstanbul: Kronik Kitap.
- Kocabaşoğlu, U. (2000). *Anadolu'daki Amerika*, Ankara: İmge Yayınevi.
- Merdivenci, A. (1988a). Robert Kolej'in ilk kırk yılında kolejde yetiştirilmiş olan Bulgarlar I, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, 15, ss. 42-49.
- Merdivenci, A. (1988b). Robert Kolej'in ilk kırk yılında kolejde yetiştirilmiş olan Bulgarlar II, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, 16, ss. 2-8.
- Millas, H. (2013). Robert Kolej Öğrencileri ve Etnik Kimlikler, 1868-1938, İçinde, C. Akaş (Ed). *Bir geleneğin anatomisi, Robert Kolej'in 150 yılı 1863-2013* (s. 154- 171). İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Ninde (Gamewell) M. L. (1886). *We two alone in europe*, Chicago: Jansen, McClurg & Co.
- Ortaylı, İ. (1981). Osmanlı İmparatorluğu'nda Amerikan okulları üzerine bazı gözlemler, *Amme İdaresi Dergisi*, 14, ss. 86-96.
- Seward, W. H. (1873). *Travels around the world*, Olive Risley Seward (Ed.). New York: D. Appleton and Company.
- Somel, S. A. (2015). Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı eğitim düzeninde dönüşümler. İçinde H. İnalçık, N. Seyithanlioğlu (Eds.) *Tanzimat*, (s.684-708). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Soysal, F. (2013). Robert Kolej'in Osmanlı Dönemi, İçinde, C. Akaş (Ed). *Bir geleneğin anatomisi, Robert Kolej'in 150 yılı 1863-2013* (s. 42-107). İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Stevens, M. & Stevens, M. (2012). *Against the Devil's current, the life and times of Cyrus Hamlin*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Tupper, H. A. (1898). *Around the world with eyes wide open*, New York: The Christian Herald Bible House.
- Washburn, G. (1909). *Fifty years in Constantinople and recollections of Robert College*, Boston and New York: Houghton Mifflin Company.

West, M. A. (1875). *The romance of missions or inside views of life and labor in the land of Ararat*, New York: Anson D. F. Ransolph & Co.

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

Yıldız, Ö. & Yavaşer, R. (2016). İstanbul Robert Koleji üzerine bir değerlendirme, *Tarih Okulu Dergisi*, 9 (25), ss. 579-598.

EXTENDED ABSTRACT***Its Establishment, Students, and Effect: Robert College with the Memories of American Travelers, Diplomats, and Missionaries******Introduction***

The Ottoman Empire always hosted many minorities within its borders. For this reason, there were always schools that belonged to the minorities. However, not only did the minority schools get out of control by growing rapidly with Tanzîmât, and Edicts of Reform and Justice since the early 19th century but also it became difficult for the state to dominate these schools due to the missionary activities. Therefore, these schools became a problem for the state. So much so that, by the year 1900, only the number of American schools in Anatolia reached 417 and the number of students reached 17,556 (Kocabaşoğlu, 2000: 122). The most important of these schools is Robert College.

The founder of the College, the missionary Hamlin, founded a school named Bebek Seminary for Armenian youth in 1840 in İstanbul (Hamlin, 1912: 208-9). Hamlin used a fairly progressive training methods at this school and made English the education language (Akas, 2017: 17). However, his behaviors caused him to fall out with ABCFM and drew the attention of Armenian Patriarchate. Although the school was shut down a few times, it was opened again and continued to give education for 22 years (Hamlin, 1912: 256). However, the things that happened came between Hamlin and ABCFM. In 1860, when the school had a full Theology School identity, Hamlin, separating completely from ABCFM, devoted himself to the preparations for the foundation of Robert College (Kocabaşoğlu, 2000: 61).

Aim of the Study

In this study, it has been tried to evaluate the foundation of the College, its students, and effect based on the observations of American travelers, missionaries, and diplomats who visited İstanbul.

Method

In this study, the data obtained with the method of reviewing (travel writings) were examined by document analysis which is a qualitative research method.

Data Source

For this research, firstly Americans who came to İstanbul and wrote their memories were identified and those who did not mention Robert College were eliminated. The remaining eight travel writings were studied and the information in them was supported by the sources other than travel writings.

The travel writings used in the study are as follows:

- Dodd, B. A. (1903). *In the Places of the Sultan*, New York: Dodd, Mead and Company.
- Tupper, H. A. (1898). *Around the world with eyes wide open*, New York: The Christian Herald Bible House.
- Seward, W. H. (1873). *Travels around the world*, Olive Risley Seward (Ed.). New York: D. Appleton and Company.
- Clark, F. E. (1895). *Our journey around the world*, Hartford: Conn., A. D. Worthington.
- Ninde (Gamewell) M. L. (1886). *We two alone in europe*, Chicago: Jansen, McClurg & Co.

- Byran, W. J. (1907). *The old world and it's ways*, St. Louis: The Thompson Publishing Company.
- Cox, S. S. (1887). *Diversions of a diplomat in Turkey*, New York: C.L. Webster & Co.
- West, M. A. (1875). *The romance of missions or inside views of life and labor in the land of Ararat*, New York: Anson D. F. Ransolph & Co.

Data Analysis

The data collected in the study were analyzed by using descriptive analysis technique. This technique was chosen due to the opportunity it provides to summarize and interpret the data within the framework of previously defined themes, to allow direct quotation to be frequent and investigation of the cause-and-effect relationships in the quotations (Yıldırım and Şimşek, 2013: 256).

Findings

Foundation of the College and its Location

Almost all of the Americans who came to İstanbul mentioned the college and its location with praise and they spoke about the foundation of the college as it were a triumph. Certainly, this was partly due to the fact that the establishment of the school was a great deal of trouble for the Americans.

In 1860, Hamlin decided to quit the missionary and establish a school *committed to the Protestant principles* with the support of Mr. Robert (Akas, 2017: 30). Christopher Robert provided the financial support for the establishment of the College. For this reason, Mr. Robert's name was mentioned almost in each travel writings. The American diplomat William H. Seward, who saw the college in person and even inspected, praised the college *founded by Mr. Robert for the Turkish youth* (Seward, 1873: 641).

Undoubtedly, the most remarkable aspect of the College is its location. College, on the European side of the Bosphorus, is located in the middle of İstanbul and the upper end of the Bosphorus. Seward says that the *Muslims grow jealous* due to the location of the College and causes long and sometimes unpleasant disagreements between the two governments (Seward, 1873: 641).

Establishing the college in the area where it is located was not easy at all and as Seward mentioned (Seward, 1873: 641) it caused the emergence of a long and unpleasant process for both sides. However, the barriers were passed and the College was opened in one of the most prestigious locations in İstanbul.

An American missionary H. Allen Tupper draws attention to the *privileged location* of the *magnificent property* that the College owns (Tupper, 1898: 410). Similarly, Dodd also says that the College was established with the will of the Sultan and *the will* (irâde) is the most reliable, sacred and therefore the most special warranty in Turkey (Dodd, 1903: 477). Almost all travelers mention attaining of this *will* as if it is some sort of victory. It seems that the reason behind this feeling of triumph was not only the establishment of an American College but also the privileged location that İstanbul had in the Christian world. This is because the College has the view of Rumeli Hisarı, which enabled Fatih Sultan Mehmet to conquest İstanbul. In fact, Seward, in one of his speeches, addressed this issue openly and said that the towers, which enabled *the destruction of the Christian army and the establishment of the Muslim despotism in 1453, 40 years before the discovery of America, were witnessing a religious as well as political resurrection* (Seward, 1873: 642).

Students of the College: Ethnicity Issue

Another remarkable feature of Robert College is that it has students almost from every nation. Travelers mention different numbers about how many states the students are from. However, what they actually try to

express is the amazement they feel about so many nations being together. Even Dodd likened it to the Babylonian country to emphasize the diversity of languages (Dodd, 1903: 264).

The fact that nearly half of the students in the college are Bulgarians is noteworthy. As a matter of fact, there was a special interest in Bulgarian students at the College and as Dodd and Cox pointed out, these students planted the seeds of the fight for independence at the College (Cox, 1887: 658, Dodd, 1903: 479). However, reducing the Bulgarian Independence War to Robert College would be simplifying the issue.

The Importance and Influence of the College

Robert College is the first college established outside the borders of the Americans. Since the beginning, it has always had a quality education program and strict rules; the teachers have been carefully selected and it has always been among the best schools in İstanbul. It seems like the success of this college has always made Americans feel proud. H. A. Tupper speaks proudly that three or four years after the establishment of the College it turned into one of the greatest powers of the Asia Minor (Tupper, 1898: 410). Nevertheless, as Maria A. West expressed, a large proportion of college graduates came to high places in the East (West, 1875: 639).

At the same time, Robert College played the role of a meeting point and a place where they could hold onto with the sense of belonging for the American population in İstanbul. American administrators who came to İstanbul were welcomed in the college and at the same time, the Americans in İstanbul were present at such meetings. Seward's İstanbul trip is the most obvious example of this. Furthermore, even the food that would be served was prepared by the Americans living in İstanbul (Seward, 1873: 642). However, it is clear that the Americans had a special interest in İstanbul. This has many political, economic and religious reasons which will be the subject of another study. However, it is obvious that the ABCFM attaches importance to İstanbul for the missionary activities. Clark mentions this subject and says that the Americans have marked İstanbul through their missionaries and have got the most important educational institutes in the city and the Christianity related issues under their control (Clark, 1895: 554). Although the College was established independent from the ABCFM, it must have undertaken important tasks regarding this issue. Indeed, almost all the teachers were the missionaries affiliated to the ABCFM. Therefore, the school has a mission side.

Result

It draws attention that there is mostly a hostile attitude towards Ottoman Empire in the travel writings. It seems like the difficulties experienced during the establishment of the College increased this enmity. Also, the conquest of İstanbul by Sultan Mehmet the Conqueror, defeat and collapsing of the Christian army during the conquest are told in a mourning way in the travel writings. However, in the travel writings, the establishment of the College is mentioned in such a way that as if this defeat of Christianity was compensated to some extent. Along with that, Dodd, who speaks the most about college in the travel writings reviewed, shows a slight reaction to this attitude; he is the only author to look at it from a different perspective by trying to explain the permission given to the college through the Muslim's principle that there is no compulsion in religion.

The diversity of ethnicity in the College is at the top of topics frequently mentioned by the authors. In the study, it has been seen that the Bulgarian youth of the college was guided by the idea of independence, and the authors such as Cox and Dodd mentioned this issue very clearly. Indeed, these data support other studies done on the role of Robert College in the Bulgarian nationalism and independence (Merdivenci, 1988a- 1988b; Akca, 2016).

The subject that the travel writings authors mostly draw attention to is the location of the College. The College building, located within the boundaries of the Boğaziçi University today, is in one of the best locations in

İstanbul with the top view of Bosphorus. The view of the college facing Rumeli Hisari caused the authors to relate the issue to the conquest of Istanbul.

It is noteworthy that the authors state that the College is one of the greatest powers in the Middle East and that they refer to it with praise. Indeed, they're not wrong about that. Robert College, as in the case of Bulgaria, is an educational institution that has been influential in the East for a long time. In addition, although the College was officially established independent from the ABCFM, it continued its missionary activities in an undercover way. In fact, it has become a center in the East for this issue.

IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

Cilt 1/Sayı 1/ Yıl 2017



International Journal of New Approaches in Social Studies