

Sinerji

Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi
SYNERGY International Journal of Field Education Researches

SAYI: ISSUE: 1 – HAZİRAN/ JUNE 2020 ANKARA

Matematik Okuryazarlığına İlişkin Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Muhammet Abdullah BALTA / Oben KANBOLAT

Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri

Orhan TAŞKESEN / Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

Turkic-Muslim Socio-Political Thought of the Early XX. Century

Milyausha GAYNANOVA

Yayın Kritiği: Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi

Zeynep CANBABA

Yayın Kritiği: Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1

Ahmet Utku ÖZENSOY

2020
ANKARA

SİNERJİ

SİNERJİ Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi

SYNERGY International Journal of Field
Education Researches

Yılda iki sayı olarak yayınlanan uluslararası hakemli
bilimsel-akademik e-dergidir.

SAYI: ISSUE: 1 – HAZİRAN/ JUNE 2020
ANKARA

Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği

SİNERJİ Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi

SYNERGY International Journal of Field Education Researches

e-ISSN:

SİNERJİ Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nin Dizinlendiği veritabanları:

SAHİBİ: Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği

Hacı Bayram Mah., Çankırı Caddesi, No: 45/438, YIBA Çarşısı, Ulus, Altındağ-ANKARA, E-Posta: edt.synergy@gmail.com

Editör: Doç. Dr. Refik TURAN, Aksaray Üniversitesi

Editör Yardımcısı: Mehmet ÖZKAYA, Aksaray Üniversitesi

DANIŞMA VE BİLİM KURULU

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Arife Figen ERSOY, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Hasan ONAT, Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. İmperiyat Arslanbekovna HALİPAYEVA, Dağıstan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Dağıstan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu.

Prof. Dr. İrina KARİMOVA, Tacikistan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi, Tacikistan

Prof. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Kalipa ATEMOVA TURSUNKIZI, Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Osman SAMANCI, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Özgül KELEŞ, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Sevinç ALİYEVA, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Prof. Dr. Süleyman YILMAZ, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Ali ASKER, Karabük Üniversitesi, İİBF, Türkiye

Doç. Dr. Nebahat ELER, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Türkiye

Doç. Dr. Özgür AKTAŞ, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Ramazan KAYA, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem KARAÇAY, Hitit Üniversitesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Türkiye

1. SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF ISSUE 1

Doç. Dr. Ali ASKER Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. İsa Yücel İŞGÖR Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür AKTAŞ Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Vecihi Fuat HEKİMOĞLU Bitlis Eren Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Cihan KARA Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Elif ERTEM AKBAŞ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Emine KARASU AVCI Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Hacer DOLANBAY Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Süheyla BOZKURT Çankırı Karatekin Üniversitesi

SİNERJİ ULUSLARARASI ALAN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ YAYIM İLKELERİ

1. Yayınlanacak yazılar alan eğitimi ile ilgili ve daha önce herhangi bir yerde yayınlanmamış olmalıdır. Dergide aşağıda belirtilen alanlarla ilgili makaleler yayınlanır:

- Adalet ve Hukuk Eğitimi
- Almanca Eğitimi
- Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi
- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
- Biyoloji Eğitimi
- Coğrafya Eğitimi
- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
- Ev Ekonomisi Eğitimi
- Fen Bilgisi Eğitimi
- Fizik Eğitimi
- Fransızca Eğitimi
- İlköğretim Matematik Eğitimi
- İngilizce Eğitimi
- Kimya Eğitimi
- Matematik Eğitimi
- Müzik Eğitimi
- Okul Öncesi Eğitimi
- Özel Eğitim
- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi
- Resim İş Eğitimi
- Sağlık Eğitimi
- Sınıf Eğitimi
- Sosyal Bilgiler Eğitimi
- Tarih Eğitimi
- Teknoloji ve Tasarım Eğitimi
- Ticaret ve Turizm Eğitimi
- Türkçe Eğitimi
- Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
- Mesleki ve Teknik Eğitim Kapsamındaki Tüm Alanlar
- Sağlık Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar
- Adalet ve Hukuk Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar
- Tarım /Ziraat Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar

2. Bilimsel toplantılarda sunulan bildirimler, daha önce yayımlanmamış olmak ve sunulduğu bilimsel toplantı bilgileri makale üzerinde belirtilmek kaydıyla yayımlanabilir. Bu durumda etik sorumluluk makale sahibine ait olur.
3. Derginin yazım dili Türkiye Türkçesidir. Ancak her sayıda derginin üçte birini geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Türkçe çalışmalarda Türkçe ve İngilizce; İngilizce çalışmalarda ise 250 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe ve İngilizce özete ve 3-5 anahtar kelimeye yer verilmelidir.
4. SİNERJİ Uluslararası Alan Eğitimi Dergisine gönderilen yazılar önce yayım kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, o alandaki çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumsuz olduğu takdirde, yazı üçüncü hakeme gönderilir; o rapor da olumsuz geldiği takdirde yazı yayımlanmaz. Yazarlar, hakemlerin görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmelerini yaparlar. Yayına kabul edilmeyen yazılar iade edilmez; ancak yazarın istemesi hâlinde bir nüshası kendisine verilir. Hakemler kendilerine gönderilen yazıyı 21 gün içinde değerlendirir. Bu süre içerisinde raporunu göndermeyen hakeme ulaşılarak değerlendirme için 7 gün ek süre verilir. Hakem bu sürede de raporunu göndermezse hakemliği düşürülür.
5. Makaleler derginin Dergipark platformu üzerinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/synergvy> adresinde yer alan sayfasına yüklenmek suretiyle süreç başlatılmış olur.
6. Dergimiz Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki sayı yayınlanır.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Başlık ve Dipnotlar: Makale başlığı iki yana yaslı, 14 punto, koyu ve Cambria yazı tipinde yazılmalıdır. Başlık en fazla 15 sözcük olmalı, bağlaçlar hariç olmak üzere her sözcüğün ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde makalenin İngilizce başlığı da aynı biçimde yazılmalıdır. Makale ile ilgili belirtilmesi gereken özel hususlar makale kabul edildikten sonra başlığına konulacak (*) ile sayfa altında açıklanacaktır. Çalışmanın kabul edilmesinden sonra yazar(lar)ının adı soyadı ortalı, koyu, 12 punto, Cambria yazı tipinde, soyadı büyük harflerle ve ortalı olarak, yazar sayısı birden fazla ise yazarlar tarafından belirlenen sırayla

yazılacaktır. Yazar(lar)ın unvanıyla birlikte, çalıştığı yerin açık adı, şehir-ülke bilgisi, e-posta adresi ve ORCID numarasına dipnot olarak makalenin ilk sayfasında yer verilmelidir. Dipnotlardaki tüm bilgiler Palatino Linotype yazı tipinde, girintisiz ve 10 punto olmalıdır.

Türkçe ve İngilizce Kısa Özet: Dergiye Türkçe ve İngilizce çalışmalar yayınlanmak üzere kabul edilmektedir. Türkçe hazırlanan çalışmalarda Cambria yazı tipinde, 10 punto ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde Türkçe özet ve 250 sözcüğü aşmayacak şekilde hazırlanan İngilizce kısa özet (Abstract) yer almalıdır. Aynı şekilde İngilizce hazırlanan çalışmalarda Türkçe kısa özete yer verilmelidir. Türkçe ve İngilizce kısa özetlerin altında 3-5 anahtar sözcüğe yer verilmelidir.

Bölümler ve Alt Bölümler: Çalışmalarda ana bölüm başlıkları (birinci düzey başlıklar) Arabik rakamlarla numaralandırılarak Cambria yazı tipinde, 12 punto, koyu, sola yaslı ve tümü büyük harf biçiminde yazılmalıdır. Alt bölüm başlıkları (ikinci düzey başlıklar) Cambria yazı tipinde, 11 punto, koyu, sola yaslı, her sözcüğün ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlıklar ise Cambria, 11 punto, koyu, italik, sola yaslı, yalnızca ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalıdır. Çalışmalarda ana metin Cambria 11 punto ile yazılmalıdır.

Metin içindeki paragraflar en az üç cümleden oluşmalı ve paragraflar arasında bir satır boşluğu bırakılmalıdır. Aynı şekilde başlıkların öncesinde ve sonrasında da bir satır boşluk verilmelidir. Makalenin tamamında girintiye yer verilmemeli, paragraflar arasında önce ve sonra aralık değerleri 0 olmalıdır. Metin içi atıfların yazımında, tablolarda, şekillerde ve kaynakça yazımında APA 6 yazım stili kullanılmalıdır.

Çalışmalarda araştırmanın özelliğine göre GİRİŞ, YÖNTEM (Evren ve örneklem/Çalışma Grubu vb.) veri toplama yöntem(ler)i/teknikleri/araçları ve Verilerin analizi), BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ve KAYNAKLAR bölümlerine yer verilmelidir. Ancak araştırmanın özelliğine göre yazarlar gerek duymaları halinde farklı bölümler de oluşturabilirler. Bölümlere yeni sayfadan başlanmamalı, bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izlemelidir. Makale metninin tamamının yazımında APA 6 yazım stili kullanılmalıdır.

Şekiller ve Tablolar: Şekiller yazım alanından taşmayacak şekilde makale içinde uygun görülen yerlere ortalı olacak şekilde yerleştirilebilir. Ana metinden şekle atıfta bulunulmalı ve mümkünse şekil açıklmalıdır. Her bir şeklin altında Arabik rakamlarla numaralandırılmış bir şekil başlığı yerleştirilmeli, makale boyunca aynı numaralandırma devam etmeli ve APA 6 yazım stiline uygun olarak yazılmalıdır. Şekil başlıkları biçim olarak Cambria yazı tipinde, 10 punto, sola yaslı, yalnızca ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Şekil başlığında kaynak kullanılmış ise parantez içinde kaynak bilgisi eklenmelidir. Eğer şekil içinde yazılar varsa, 9 veya 10 punto olacak şekilde Cambria yazı tipiyle yazılmalıdır.

Tablolar sola dayalı olacak şekilde ve tamamında Cambria yazı tipi kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablo başlığı, 10 punto ile yazılmalı, başlığın her kelimesinin sadece ilk harfi büyük olmalı ve başlık, tablo sayısının altında verilmelidir. Tablolarda APA 6 yazım stili kullanılmalıdır. Tablolara metin içinde tablo sayısı belirtilerek atıfta bulunulmalı ve tablo bittikten sonra yorumlanmalıdır. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları yerde veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, "Not:" veya "Kaynak:" ifadelerinden sonra belirtilebilir.

Kaynakça: Makalede yararlanılan kaynaklar "KAYNAKÇA" başlığı altında ve varsa ek(ler)den önce APA 6 yazım stiline uygun olarak verilmelidir. Kaynakların tamamı, 11 punto ile ve her bir kaynağın arasında 1 satır boşluk verilerek, Cambria yazı tipinde ve iki yana yaslı, tek satır aralığında, önce ve sonra paragraf değerleri 0 olacak şekilde, girintiye yer vermeden yazılmalıdır. Kaynakçada yer alan her kaynağa metin içinden atıfta bulunulduğundan, yine aynı şekilde metin içinde kullanılan her bir kaynağa da kaynakçada yer verildiğinden emin olunmalıdır.

Ekler: İhtiyaç duyulması halinde kaynakçadan sonra ve geniş özetten önce, Ekler bölümü oluşturulabilir. Burada makale içinde atıfta bulunulan eklere yer verilmelidir. Birden fazla ek kullanılması halinde numaralandırılması gerekir. Makale içinde tablo veya şekil olarak verilebilecek unsurlara "Ekler" bölümünde yer verilmemelidir.

Geniş Özet: Yazar makalesinde isteğe bağlı olarak varsa Ekler, yoksa Kaynakça kısmından sonra gelecek şekilde 750-1000 sözcükten oluşan geniş İngilizce özete yer verebilir. Bu özet alt başlıklar içermemeli ve makalenin temel fikirlerini yansıtmalıdır. Geniş özetten önce alıntıya yer verilmemeli, tablo ve şekil kullanılmamalı, Cambria yazı stilinde 11 punto olarak hazırlanmalıdır.

EDİTÖRDEN

Başlarken...

Merhabalar, Sinerji, Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nin ilk sayısıyla karşınızda olmanın mutluluğu ve heyecanı içerisindeyiz.

Eğitim bilimleri ile farklı bilim dallarını disiplinlerarası bir yaklaşımla kaynaştırarak, eğitim ve öğretim sürecinde uygulamaya yönelik bilgi ve becerilere dönüştürmeyi amaçlayan alan eğitimi, eğitim sistemlerinin önemli bir bileşeni olarak, başarı veya başarısızlıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Zira genel olarak bir ülkede dersler bazında öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumları önemli ölçüde alan eğitiminin durumu ve başarısıyla yakından ilgilidir. Bir örnekle somutlaştıracak olursak, bir ülkedeki öğrencilerin matematik dersini sevip sevmemeleri, bu dersle ilgili başarı durumları, bunların nedenlerini araştırmak ve çözüm önerileri geliştirmek Matematik eğitimcilerinin çalışma alanları içerisinde yer almaktadır.

Türkiye'de alan eğitiminin güçlendirilmesine acil ihtiyaç var...

Nitekim gerek PISA gibi uluslararası sınavların, gerekse Türkiye'de yapılan merkezi sınavların farklı branşlarla ilgili sonuçları, acilen alan eğitimi güçlendirecek politikalar geliştirilmesi ve uygulanması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Hal böyle iken, yeterli adımlar atılmadığı gibi, sadece yaklaşık son on yıllık süreçte alan eğitimiyle ilgili gerçekleştirilen iki önemli düzenleme alan eğitimi daha da zayıflatmıştır. Bu düzenlemelerden ilki Kız Teknik ve Erkek Teknik Öğretmen Okullarının devamı niteliğinde olan ve mesleki ve teknik okullarına farklı meslek branşlarında öğretmen yetiştiren Teknik Eğitim Fakülteleri ile Mesleki Eğitim Fakültelerinin 2009 yılında kapatılması; ikincisi ise 2014 yılında eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan (branş) öğretmenliği programlarının kapatılarak bu programlara 2013-2014 öğretim yılında öğrenci kabul edilmemesi olmuştur. Bu karar bir yıl sonra gözden geçirilerek 2014-2015 öğretim yılından itibaren Türkiye'nin yedi köklü eğitim fakültesinde ortaöğretim alan öğretmenliği programlarına 20'şer kontenjanla sınırlı öğrenci alınmasına izin verilmiştir. Böylece bu düzenlemelerle, eğitim sisteminin özellikle son yıllarda "memleket meselesi" olarak kabul edilerek büyük önem atfedilen mesleki ve teknik eğitim ile ortaöğretim gibi iki önemli bileşenine öğretmen yetiştirme işi "doğrudan doğruya" eğitim fakültelerinin görev alanı dışına çıkarılarak, ancak dolaylı kurs ve programlarla farklı fakülte ve alan mezunlarına öğretmenlik formasyonu kazandırılması yolu benimsenmiştir.

Kuşku yok ki, üniversite düzeyinde yukarıda bahsedilen fakülte ve programların tamamen kapatılması ya da program ve kontenjanlarının sınırlandırılmasının etkileri sadece alanında uzman öğretmenlerin yetiştirilmesini sekteye uğratmakla sınırlı kalmamış; aynı zamanda eğitimle ilgili karar vericilerin karar alma süreçlerinde ışık tutacak, alan eğitimiyle ilgili sorunların tespitine, çözüm önerilerine ve daha da geliştirilmesine yönelik bilimsel araştırmaları, başka bir ifadeyle bilimsel bilgi üretimini de olumsuz etkilemiştir ki bu durum günümüzde de sürmektedir.

Sinerji Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ni yayınlamakla, alan eğitimiyle ilgili gerek ilgili akademisyenler, gerekse uygulayıcılar olan öğretmenlerin araştırmalarını yayınlatabilecekleri bir platform oluşturarak karşılıklı etkileşimin oluşmasına, bilginin üretilmesine ve yayılmasına, kısacası bir sinerji ortamının oluşmasına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Dergipark platformu üzerinde yer almaya başlamasından itibaren geçen yaklaşık üç aylık sürede pandemi ortamının yarattığı kısıtlamaların da etkisiyle görece dar zaman ve kısıtlı imkânlarla, ancak büyük heyecan ve umutlarla atılan bu küçük adımın, süreç içerisinde alan eğitimine önemli katkılar sunacak bir değer haline alarak yoluna devam etmesini dilemekteyiz. Son olarak bu derginin yayınlanmasına karar veren Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği yetkililerine, dergimizi alt yapı olanaklarından yararlandıran Dergipark yetkililerine, henüz oluşum aşamasında olan kurullarımızda görev almak suretiyle katkı sunan çok değerli bilim insanlarına, dergide yayınlanmak üzere makale sunan yazarlarımız ile değerlendirme sürecinde görev alan sayı hakemlerimize teşekkürü bir borç bildiğimi ifade etmek isterim.

Sağlık ve mutluluk dolu günlerde nice yeni sayılarda buluşabilmek ümidiyle...

Doç. Dr. Refik TURAN

Editör

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

MAKALELER / ARTICLES

- Matematik Okuryazarlığına İlişkin Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi* 1-16
Muhammet Abdullah BALTA / Oben KANBOLAT
- Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri*..... 17-26
Orhan TAŞKESEN / Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
- Turkic-Muslim Socio-Political Thought of the Early XX. Century*..... 27-33
Milyausha GAYNANOVA
- Yayın Kritiği: Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* 34-39
Zeynep CANBABA
- Yayın Kritiği: Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1* 40-43
Ahmet Utku ÖZENSOY

Matematik Okuryazarlığına İlişkin Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Muhammet Abdullah BALTA * Oben KANBOLAT **

Makale Bilgisi	ÖZET
Makalenin geliş tarihi: 19.4.2020 Makalenin kabul tarihi: 14.5.2020	<p>Matematik okuryazarlığı, bireyin gündelik yaşamda karşılaştığı durumları zihninde matematiksel olarak kodlaması, sahip olduğu matematiksel birikimleri kullanarak yorumlaması ve kritiğini yaparak hayatına yansıtması, süreçlerini ifade eder. Bu araştırmanın amacı matematik okuryazarlığı konusunda matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri çeşitli boyutlarıyla incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen bu çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye’de matematik eğitimi ile ilgili yayınlanmış 35 adet lisansüstü teze YÖKTEZ ortamından ulaşılmıştır. Çalışmada bazı tezlere ait kısa özetler araştırmacılar tarafından belirlenen kategorilere göre sınıflandırılarak açıklanmalı kaynakça şeklinde sunulmuştur. Bunun yanı sıra tezler, tür, yıl, danışman unvanı, araştırma yaklaşımı, örneklem grubu ve yapıldığı üniversite, boyutlarına göre betimlenmiştir. Araştırma sonunda, en fazla çalışmanın araştırmacılarca oluşturulan 3. kategoride yer aldığı, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden çok olduğu, 2019 yılındaki tez sayısının diğer yıllara göre daha çok olduğu, yürütmeden sorumlu danışmanlar için en fazla görülen unvanın ise profesörlük olduğu, en fazla nicel çalışmaların benimsendiği, en çok öğrencilerle çalışıldığı ve en fazla çalışmanın Balıkesir Üniversitesi’nde yapıldığı görülmüştür.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, lisansüstü tez, PISA(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı).</p>

The Research of Postgraduate Thesis Studies About Mathematical Literacy

ABSTRACT

The mathematical literacy expresses the processes like how an individual codifies in his mind several cases faced in daily life in a mathematical way, how to interpret them with a mathematical saving and how to reflect them in his life after criticizing. Target of this paper is to analyze thesis studies in their various aspects about the mathematic education with the issue of mathematical literacy. Internalized the qualitative research method, this paper uses the document analysis technique. Within, 35 thesis studies, regarding the mathematic education, which are published in Turkey, are reached in the platform of YÖKTEZ. Brief abstracts of this thesis studies are submitted as expository sources and classified in categories, which are specified by the researchers. In addition to this, thesis studies are described in genre, year, advisor’s title, research method, sample group, university, where the thesis study is made and format. Finally it’s seen, that most of the studies appear in the 3rd category, established by the researchers; that master’s thesis are more than doctoral thesis; that, in comparison with the other years, there are more thesis made in the year 2019; that ‘professor’ is the most common title for advisors, responsible for the exercises; that quantitative studies are more asumed; that it is studied more with students and that the most studies are done in the University of Balıkesir.

Keywords: Mathematical literacy, postgraduate thesis studies, PISA(Programme for International Student Assessment).

* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. muhammedabdullahbalta@gmail.com. (ORCID: 0000-0001-6307-550X.), Türkiye.

** Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. okanbolat@erzincan.edu.tr. Türkiye.

GİRİŞ

21. Yüzyılın getirmiş olduğu bilgi toplumu olmanın sorumlulukları insanlığın tamamını etkisi altına almaktadır. Zamanın getirmiş olduğu bu sorumluluklar tüm dünyada okuryazarlık kavramının önemini artmasına sebebiyet vermektedir. Okuryazarlık kavramı genel olarak bireyin mantığını ve tecrübesini kullanmak suretiyle bilgi kaynakları arasında tercih yaparak en doğru bilgiye ulaşabilme ve o bilgiyle kuşanabilme kabiliyetidir. Kısacası edindiği bilgileri hayatına aksettirebilme yetisidir.

Okuryazarlığın matematik boyutunu oluşturan, matematik okuryazarlığı kavramının yaygın olarak kullanılan tanımı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı(Programme for International Student Assessment-[PISA]) tarafından yapılmıştır. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü(Organization of Economic Cooperation and Development-[OECD]) tarafından yapılan ve üyesi olan ülkelerin eğitim sistemleri arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlayan bir sınavdır. Bu sayede örgüte üye olan ülkeler, eğitim sistemlerinin eksik yönlerini görerek ekonomi ve eğitim politikalarına yön vermektedir. Ülkemiz de bu sınava ilk kez 2003 yılında katılmıştır. 3 yılda bir düzenlenmekte olan PISA sınavı, 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı düzeylerini incelemektedir. İlk 2000 yılında gerçekleştirilen PISA sınavında her uygulamada ağırlıklı olarak incelenen bir alan belirlenmektedir. PISA'nın 2003 ve 2012 yıllarındaki ağırlıklı alanı ise matematik okuryazarlığı olmuştur. Ağırlıklı alan haricinde diğer iki alanda da her üç yılda bir uygulama ve kısa değerlendirmeler yapılmaya devam edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2019)'nın PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'nda yer alan ağırlıklı alan döngüsü incelendiğinde matematik okuryazarlığı alanının 2021 yılında yeniden ağırlıklı alan olarak ele alınacağı öngörülebilmektedir. Bu bakımdan matematik eğitiminde matematik okuryazarlığı kavramının önemini ve güncelliğini koruduğu belirtilebilir. Matematik okuryazarlığı genel olarak, bireyin gündelik yaşam problemlerini zihninde formüle etme, matematiksel dille kodladığı bilgileri gündelik yaşantısında kullanabilme ve sahip olduğu matematik bilgisini yorumlayabilme kapasitesidir, şeklinde tanımlanabilir(OECD, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programı(2018)'nda Türkiye Yeterlikler Çerçevesi içinde yer verdiği matematiksel yetkinlik kavramını, bireyin gündelik yaşamda karşısına çıkan problemleri anlama ve çözüm bulabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bu tanım da PISA'nın matematik okuryazarlığı tanımıyla büyük oranda örtüşmektedir. Ayrıca matematik dersi öğretim programının özel amaçları içinde ilk sırada, öğrencilerin matematik okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri ve edindikleri matematiksel bilgiyi özel hayatlarında kullanabilmelerinin önemine dikkat çekilmiştir. Kabael (2019) matematik okuryazarlığını, matematiksel birikimlerin gerçek yaşamda kullanılması ve gerçek yaşamın da matematiksel olarak yorumlanması şeklinde tanımlamıştır. Matematik, doğası gereği tarihin her döneminde yaşamla iç içe olmuştur. Bilgi ve teknoloji ise çağımızda yaşamın vazgeçilmez birer ögesi haline gelmişlerdir. Dolayısıyla bilgi çağında yaşamın en önemli gerekliliklerinden birinin de matematik okuryazarı bireyler olmak olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Lisansüstü çalışmaların, ülkelerin akademik ve sosyal hayatta ilerlemelerindeki rolü önemlidir. Lisansüstü araştırmacıların doğrudan olmasa da, dolaylı olarak eğitim politikalarının şekillenmesinde, yeri geldiğinde yönetsel politikaların seyrinde, yeri geldiğinde ise ekonomi politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerin işledikleri konuların belli noktalardaki eksiklikleri kapattıkları hatta bu konular hakkında yeni yollar, yeni ufuklar açabildikleri söylenebilir. Terci ve Bindak (2019) matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının akademik manada önemine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla bu çalışma da konusu gereği daha çok matematik eğitimi ile ilgili olduğu düşünülen matematik okuryazarlığı konulu lisansüstü tez çalışmalarına odaklanmıştır.

Pek çok önemli bilim insanı, eserlerini belli bir birikimin üzerine inşa ederler. Bu inşa sürecinde kullanılacak malzeme olan 'bilgi'nin derli toplu ve düzenlenmiş olarak araştırmacıların hizmetine sunulmasının gerekliliği göz ardı edilemez bir gerçektir. Araştırmacıların bir konuyla ilgili çalışmaya karar vermeden evvel veya daha sonrasında ulaşabilecekleri açıklamalı kaynakçaların içeriklerinin analizinin yapıldığı çalışmaların büyük önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca bu tarz açıklamalı kaynakça çalışmalarının isteyen araştırmacıların,

kaynak gösterme, yöntem belirleme, veri toplama aracı belirleme, veri toplama süreci, veri analizi yöntemi vs. gibi boyutlarla ilgili fikir sahibi olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tür araştırmaların, örnek çalışmaların yer aldığı bir kaynak olarak kullanılabilmesi de belirtilebilir. Çalışmak istenilen, düşünülen veya atıfta bulunmak istenen bir konunun muhtevasıyla ilgili özet bilgilerin yer aldığı çalışmalara her alanda sıkça rastlanmaktadır. Buna karşın matematik eğitimi alanında diğer alanlara oranla bu türden analiz çalışmalarının daha az sayıda olduğu gözlenmiştir. Buna ilave olarak, matematik okuryazarlığı konusu ile ilgili matematik eğitimi literatüründe doğrudan bu minvalde bir çalışmaya ise pek rastlanmadığı söylenebilir. Ayrıca çalışmanın araştırmacılara tez veya çalışma konusu belirleme süreçlerinde zihinlerinde bir çerçeve oluşturmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Tüm bunlardan hareketle yapılan çalışmanın amacı matematik okuryazarlığı konusunda matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri çeşitli boyutlarıyla incelemektir. Bu amaç kapsamında değerlendirilen lisansüstü tezlerle ilgili şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış olan tezlerin;

- 1) amaç cümleleri ve veri toplama süreçlerine göre dağılımı nasıldır?
- 2) türlerine göre dağılımları nasıldır?
- 3) yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 4) danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
- 5) araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı nasıldır?
- 6) örneklem gruplarına göre dağılımı nasıldır?
- 7) yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Sönmez ve Alacapınar (2018)'a göre, doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konu ile ilgili olan dokümanların analizinin gerçekleştirilmesidir. Bu çalışmada da Türkiye'de matematik okuryazarlığı konusunda yayınlanmış olan lisansüstü tezlere ulaşılmış ve analizleri gerçekleştirilmiştir.

2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'de matematik eğitimi alanında yayınlanmış olan tüm lisansüstü tezlerdir. Örneklem grubu, ülkemizde 2008-2019 yılları arasında yayınlanmış bunun yanında araştırmacılarca, içeriği itibariyle daha çok matematik eğitimi ile ilgili olduğu düşünülen ve matematik okuryazarlığı konusunda yazılmış 35 adet lisansüstü tezdır.

2.2 Veri Toplama Süreci

Çalışmada elde edilen verilere internet ortamında ulaşılmıştır. Araştırma konusu kapsamında ulaşılan çalışmalar, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ)'nin veri tabanında erişime açık olan lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Veriler, Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan çalışmalara ulaşmak amacıyla gelişmiş tarama bölümü kullanılarak gerekli yerlerde "ilköğretim matematik öğretmenliği", "ilköğretim matematik eğitimi", "matematik öğretmenliği", "matematik eğitimi" "matematik okuryazarlığı" ve "matematiksel okuryazarlık" kelimeleri aratılarak, elde edilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada öncelikle konuyla ilgili tezler, incelenmelerinin ardından amaç ve veri toplama süreçleri göz önünde bulundurularak belli kategoriler altında toplanmış ve bunlar üzerinden çeşitli yorumlarda bulunulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen tezlerin, amaç cümleleri ve veri toplama süreçlerine göre elde edilen verilerinin analizi, Yıldırım ve Şimşek (2013)'in tanımına göre içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Büyüköztürk

vd. (2016), nitel yaklaşımın benimsendiği çalışmalarda güvenilirliği sağlamanın temel yolunun, veri toplama sürecini ayrıntılı olarak anlatmak ve her şeyi olduğu gibi değişikliğe uğratmadan aktarmak olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırmada da veri toplama ve analiz süreçleri okuyucuya ayrıntılı bir şekilde anlatılmaya gayret edilmiştir. Bunun yanında Büyüköztürk vd. (2016) iç geçerliliği sağlamak için bir araştırmacı yerine birden çok araştırmacının veri toplama ve analiz sürecinde aktif olmaları gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Araştırmada iç geçerliliği sağlamak amacıyla veri analizi sürecinin araştırmacılar tarafından eşzamanlı olarak yürütüldüğü ve kodlama sürecinde araştırmacıların çoğu noktada mutabık kaldıkları görülmüştür. Bu araştırmada dış geçerliliği sağlamak için ise diğer araştırmacıların konuyu daha doğru anlayabilmeleri açısından oluşturulan kategoriler, yapılan analizler, kısacası izlenen her yol açık ve net bir biçimde okuyucuya aktarılmaya gayret edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerden elde edilen verilerin betimsel analize tabi tutulan kısmı, araştırmacılarca daha önce geliştirilen veri inceleme formu yardımıyla incelenmiştir. Veri inceleme formu araştırmacının amacına bağlı olarak lisansüstü tezleri türlerine göre, yıllara göre, yaklaşımlarına göre, örneklem gruplarına göre tasnif etmeye yönelik olarak oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde bu tasnif başlıklarına danışman unvanları ve tezin tamamlandığı üniversite, başlıklarının da eklenmesi ile uzman görüşü alınarak revize edilmesi uygun görülmüştür. Buna karşın araştırma sürecinde, elde edilen verilerin amaç cümleleri ve veri toplama süreçlerine göre de incelenebileceği görülmüştür. Bunun sonucunda çalışmaya bir araştırma probleminin daha eklenmesine gerek duyulmuştur. Bu yönüyle bakıldığında araştırmacının birinci alt probleminin oluşturulma aşamasında tümevarımsal bir yaklaşım izlendiği söylenebilir.

Çalışma sürecinde ulaşılan verilerin, araştırma süresince tümevarımsal olarak yapılan çalışmalar sonunda, veri toplama süreçleri ve amaç cümleleri gözetilerek bir takım kategoriler altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler, nasıl oluşturulduğu sorusuna cevaben açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Bunlar;

- 1.Kategori:** Matematik okuryazarlığını OECD'nin sitesinde yer alan "PISA verileri" üzerinden değerlendiren çalışmaları kapsamaktadır.
- 2.Kategori:** Örneklemin matematik okuryazarlık düzeylerini "öz-yeterlik" üzerinden değerlendiren çalışmaları ifade eder.
- 3.Kategori:** Örneklem grubunun matematik okuryazarlığını "PISA soruları" üzerinden değerlendiren çalışmaları kapsar.
- 4.Kategori:** Matematik okuryazarlığı ile ilgili "soru yazma/test geliştirme/problem kurma-çözme" konulu çalışmaları içerir.
- 5.Kategori:** Matematik okuryazarlığı konusunda daha çok teorik bilgiler içeren çalışmaları ifade eder.
- 6.Kategori:** Çalışma grubunun matematik Okuryazarlığını hem "öz-yeterlik" hem de "PISA vb. Başarı Testleri" üzerinden değerlendiren araştırmaları kapsar.
- 7.Kategori:** Örneklemin matematik okuryazarlığını "literatürde var olan daha önce geliştirilmiş başarı testleri" üzerinden değerlendirilerek oluşturulan çalışmaları ifade eder.
- 8.Kategori:** Örneklemin matematik okuryazarlığını hem "PISA soruları" hem de "araştırmacı tarafından geliştirilen sorular" yardımıyla değerlendiren çalışmaları kapsamına alır.

olmak üzere 8 kategori altında toplanmıştır. Çalışmaya örneklem olarak dâhil edilen 35 adet lisansüstü tezin bazılarının belirlenen kategoriler altında birer özetine de bu kısımda yer verilmiştir. Bu kısa özetlere yer verilmesinde, araştırmacılara konuyla ilgili bir çerçeve oluşturması, belirlenen kategorilerin oluşturulma mantığını okuyucunun daha iyi anlayabilmesi ve araştırmacılara gelecekte bu konuyla ilgili yapacakları çalışmalarda fikir oluşturması, gibi faktörler etkili olmuştur. Okuyucuya kolaylık olması bakımından araştırma kapsamında incelenen tüm tezlerin kısa özetlerine yer verilmesi yerine ilgili kategori altında birer

adet kısa özet verilmesi uygun görülmüştür. Bu kategoriler altında incelenen tüm lisansüstü tezlere ait kaynaklar dizini "Araştırmaya Dâhil Edilen Tezler" başlığında, bu araştırmanın "kaynakça" kısmından önce verilmiştir. Tezlerin bu kategorilere göre dağılımına ait grafik, bulgular kısmında sunulmuştur. Ardından lisansüstü tezlerin, türlerine göre, yıllara göre, danışman unvanlarına göre, yaklaşımlarına göre, örneklem gruplarına göre, tamamlandığı üniversitelere göre, frekans ve yüzde dağılımlarını gösterir tablo ile grafikler yine bulgular kısmında sunulmuş, bunlara ait yorumlara ise sonuç kısmında yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın ilk alt problemi gereği oluşturulan kategoriler altında incelenen tezlerin kaynakça gösterimi APA 6 yazım stili benimsenerek aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Kaynakça Dizinlerinin Kullanımı

Soyad, A.A. (Yıl). *Tezin Adı*. (Tez Türü). Kurum ismi, Yer(Kurum isminde yer adı yoksa).

2.3.1 Matematik okuryazarlığını "PISA verileri" üzerinden değerlendiren çalışma

Özaslan, N. (2017). *Türkiye'deki Öğrenci Başarılarının PISA 2003 - 2012 Matematik Okuryazarlığı Testlerinde Yer Alan Farklı Soru Türlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Araştırma PISA'nın 2003 ve 2012 yıllarındaki verilerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yılların seçilme nedeni olarak söz konusu yıllarda matematik okuryazarlığı kavramının ağırlıklı alan olarak işlenmesi gösterilebilir. Çalışmanın amacı PISA'nın bu yıllarda uygulamış olduğu matematik okuryazarlığı testinde yer alan soru çeşitlerine göre öğrencilerin başarı dağılımını betimlemektir. Sonuç olarak 2003 yılındaki uygulamada en yüksek başarı oranına sahip soru çeşidi çoktan seçmeli iken 2012 yılında ise karmaşık çoktan seçmeli sorular olmuştur. Bunların yanında 2003 uygulamasında en düşük başarı, yanıtı karmaşık çoktan seçmeli sorular iken 2012 uygulamasında ise en düşük başarı yanıtı yapılandırılan maddeler olarak bulunmuştur.

2.3.2 Matematik okuryazarlığını "Öz-yeterlik" üzerinden değerlendiren çalışma

Kükey, E. (2013). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Matematik Başarılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik inançlarının matematik yapma başarılarına olan etkisini ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Hedeflenen amaç doğrultusunda öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerini tespit etmek gayesiyle araştırmacı tarafından 40 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin matematik yapma başarılarını ölçmek için TIMMS sorularından yararlanılarak yine araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik başarı testi kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile matematik yapma başarıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin matematiksel okuryazarlık düzeylerinin matematik yapma başarılarını %73 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3 Matematik okuryazarlığını "PISA soruları" üzerinden değerlendiren çalışma

Gürbüz, M. (2014). *PISA Matematik Okuryazarlık Öğretiminin PISA Sorusu Yazma ve Matematik Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeylerini geliştirmek için bir takım öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve yürütülmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının PISA sorusu yazma becerilerini de geliştirmek hedeflenmektedir. Araştırmanın nicel verileri, PISA matematik okuryazarlığı sorularından oluşan başarı testinden elde edilen verilere, nitel boyutu ise öğretmen adayları ile gerçekleştirilen mülakatlara dayanmaktadır. Araştırma sürecinde, 57 öğretmen adayına ilk olarak ön test uygulanmış ve hemen ardından soru yazma öğretim

etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Nihai olarak matematik okuryazarlığı başarılarını tespit için son test yapılarak örneklem grubundaki gelişme incelenmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerin ardından, söz konusu öğretim planının öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık başarılarını arttırdığı, uygulanan öğretim etkinliklerine yönelik ise olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.4 Matematik okuryazarlığı ile ilgili Soru yazma/Test Geliştirme/Problem kurma-çözme konulu çalışma

Demir, F. (2015). *Matematik Okuryazarlığı Soru Yazma Süreç ve Becerilerinin Gelişimi*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Çalışmada pedagojik formasyon öğrencileri ile yürütülmüş olan matematik okuryazarlığı ile ilgili soru yazma odaklı öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bunun için ilk adım olarak örneklem grubuna matematik okuryazarlığı ön farkındalık testi uygulanmış ardından planlanan öğretim programı uygulamaya konmuştur. Bu süreçte örneklem grubuna PISA sorularından oluşan çalışma yapıları da uygulanmıştır. Sonrasında pedagojik formasyon öğrencilerinden soru yazmaları istenmiş ve uzman yardımıyla kağıtları incelenmiştir. Tüm bunların sonunda matematik okuryazarlığı son farkındalık testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının soru yazma becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu gözlenmiştir.

2.3.5 Matematik okuryazarlığı ile ilgili daha çok teorik bilgiler içeren çalışma

Konukoğlu, L. (2019). *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Matematik Okuryazarlığı Perspektifinden İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doküman incelemesine dayanan bu çalışmada, matematik okuryazarlığı kavramının Cumhuriyet tarihi boyunca uygulamaya alınmış olan programlardaki yeri incelenmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama kaynağı olarak Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze dek uygulanmış olan programların yazılı metinleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, alanyazındaki matematik okuryazarlığı tanımlarından da faydalanılarak oluşturulan 7 tema üzerinden betimsel bir içerik analizine tabi tutulmuştur.

2.3.6 Matematik okuryazarlığını hem “Özyeterlik” hem de “PISA vb. başarı testleri” üzerinden değerlendiren çalışma

Erol, M. (2015). *Modelleme Etkinliklerinin 9.Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Okuryazarlıkları ve İnançları Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Araştırmanın amacı yazar tarafından gerçekleştirilen modelleme etkinliklerinin, ön test ve son test vb. uygulamalar yapmak suretiyle öğrencilerin matematik okuryazarlıkları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda 9. sınıfta öğrenim görmekte olan 68 öğrenciye 10 hafta boyunca bir dizi etkinlik uygulanmıştır. Bunun sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin son testlerinde ilk testlerine göre puanlarının anlamlı olarak arttığı gözlenmiştir. Buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerde ise herhangi bir artışa rastlanmamıştır. Nihai olarak araştırmacı tarafından 10 hafta boyunca gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarılarına ve inançlarına olumlu yönde tesir ettiği sonucuna varılmıştır.

2.3.7 Matematik okuryazarlığını “Literatürde daha önce geliştirilmiş başarı testleri” üzerinden değerlendiren çalışma

Karakaş, A. (2019). *Yedinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Planlanması - Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Karakaş (2019) yapmış olduğu tez çalışmasında, 12 haftalık matematik okuryazarlığı odaklı öğretim etkinliklerinin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 38 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın

etkililiğini kontrol için deney grubuna ön test-son test ve daha sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Burada kullanılan testlerde yer alan sorular literatürden faydalanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda gerçekleştirilen 12 haftalık eğitimin amacına ulaştığı ve öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarını olumlu yönde etkilediği, yapılan çalışmalarda elde edilen kazanımların ise kalıcı olduğu görülmüştür.

2.3.8 Matematik okuryazarlığını hem PISA soruları hem de araştırmacı tarafından geliştirilen sorular yardımıyla ölçen çalışma

Yeniel, A. (2019). *Seçmeli Matematik Uygulamaları Dersinin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Düzeylerine ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

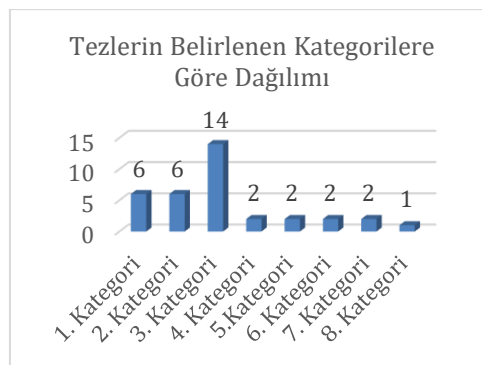
Bu tez çalışmasında, ortaokullarda okutulmakta olan seçmeli matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin matematik okuryazarlığı ve matematik yapmalarına yönelik tutumlarına olan etkileri değerlendirilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada örneklem grubu olarak 13 altıncı sınıf öğrencisi ve 12 matematik öğretmeni yer almaktadır. Çalışmada ön-son test olarak kullanılan matematik okuryazarlığı testinde yer alan 18 soru, hem PISA'da yer alan soruları hem de araştırmacı tarafından geliştirilen soruları içermektedir. Çalışma 8 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, seçmeli matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarılarına katkı sağladığı görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada Türkiye'de matematik eğitimi alanında yayımlanmış olan yüksek lisans/doktora türünden 35 adet lisansüstü tez çalışmasına yer verilmiştir. Bu tez çalışmalarına ait bulgular 7 alt başlık altında sunulmuştur.

3.1 Tezlerin Amaç Cümleleri ve Veri Toplama Süreçlerine Göre Dağılımlarına Ait Bulgular

Araştırmanın 1. alt sorusu kapsamında ele alınan çalışmaların araştırmacılarca oluşturulan 8 kategoriye göre frekans dağılımına ait veriler Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Tezlerin kategorilere göre dağılımı

Araştırmacılar tarafından tezlerin amaç cümleleri ve veri toplama süreçleri gözetilerek belirlenen konu başlıklarına göre dağılımlarına ait Grafik 1 incelendiğinde, en fazla çalışmanın PISA soruları aracılığıyla veri toplanan çalışmaların yer aldığı 3. kategoride (f=14, %40) olduğu görülmektedir. Daha sonra en fazla frekans ve yüzdeye sahip başlık olarak PISA verilerini temele alan 1.kategorinin (f=6, %17) geldiği saptanmıştır. Onu 1. kategori ile aynı frekans ve yüzdeye sahip, matematik okuryazarlığını öz yeterlik odaklı değerlendiren

çalışmaların yer aldığı 2. kategori izlemiştir(f=6, %17). En az frekans ve yüzdeye sahip olan başlık ise 8. kategori olmuştur(f=1, %3).

3.2 Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmada incelenen matematik okuryazarlığı ile ilgili yazılmış olan tezlerin türlerine göre dağılımına ait veriler Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1.

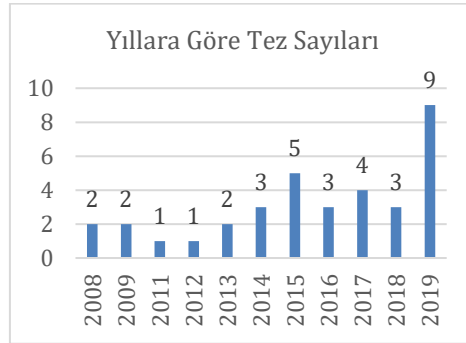
Lisansüstü tez türü dağılımı

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	27	77
Doktora	8	23
Toplam	35	100

Tablo 1 incelendiğinde, lisansüstü tezlerin en fazla yüksek lisans düzeyinde(f=27, %77) yazılmış olduğu tespit edilmiştir. Doktora çalışmaları ise tüm çalışmaların yalnızca % 23'ünü oluşturmaktadır.

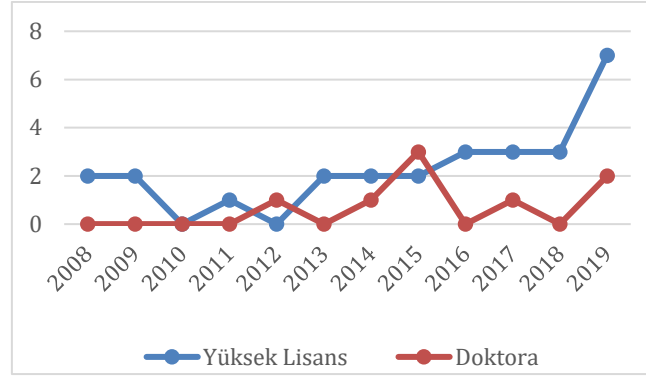
3.3 Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu kapsamında ele alınan tezlerin yıllar bazındaki dağılımlarını gösteren Grafik 2 aşağıda yer almaktadır.



Grafik 2. Yıllara göre tez sayıları

Grafik 2 incelendiğinde matematik eğitiminde matematik okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların 2019(f=9, %26) yılında yoğunlaştığı ve en fazla olduğu dikkati çekmektedir. 2015 yılı(f=5, %14) 2. en fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı yıl olarak grafikte kendine yer bulmuştur. 2017 yılında yapılan çalışmaların frekans sayısı ise 4, yüzdesi 11 olarak bulunmuştur. En az çalışmanın yapıldığı yılların 2011 ve 2012 yılları(f=1, %3) olduğu tespit edilmiştir.



Grafik 3. Tez türlerinin yıllara göre dağılımı

Grafik 3'te ise tez türlerinin yıllara göre dağılımına ait çizgi grafiği yer almaktadır. Bu grafiğe göre yüksek lisans tezlerinin en fazla yayınladığı yılın 2019 olduğu, doktora tezlerinin sayısının en fazla olduğu yılın ise 2015 yılı olduğu görülmektedir.

3.4 Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmanın 4. alt sorusu, yayınlanan tezlerin yürütüldüğü danışman hocaların akademik unvanlarına göre dağılımlarını bulmaya yönelik oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılarca elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı

Unvan	Yüksek Lisans f(%)	Doktora f(%)	Toplam f(%)
Dr. Öğr. Üyesi	11(%31)	1(%3)	12(%34)
Doçent	6(%17)	1(%3)	7(%20)
Profesör	9(%26)	6(%17)	15(%43)
İki Danışmanlı	1(%3)	0	1(%3)

Araştırma kapsamında örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin danışmanlarının akademik unvanlarının verildiği Tablo 2'ye göre, tamamlanan tez çalışmaları en fazla profesör(f=15, %43) unvanlı akademisyenlerce yürütülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde en çok çalışma doktor öğretim üyesi(f=11, %31) unvanlı akademisyenlerce yürütülmüştür. Doktora düzeyinde yapılmış olan tez çalışmalarının danışman hocalarının ise en çok profesörler(f=6, %17) olduğu belirlenmiştir. En az miktara sahip unvan ise iki danışmanlı(f=1, %3) diye belirtilen yüksek lisans tez çalışmasıdır. Burada iki danışmanlı ifadesinden kasıt, tez çalışmasının danışmanlığını yürütmüş olan biri profesör bir diğeri ise doktor öğretim üyesi unvanına sahip iki akademisyeni ifade etmektedir.

3.5 Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımlarının Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmada sorusuna cevap aranan bir diğer soru olan araştırma yöntemlerinin dağılımıyla ilgili veriler aşağıda yer alan Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3.

Tezlerde kullanılan araştırma yaklaşımlarına göre dağılım

Yaklaşım	f	%
Nicel	18	51
Nitel	3	9
Karma	14	40
Toplam	35	100

Tablo 3'ten de görüldüğü gibi araştırma kapsamında ele alınan tezlerde en fazla benimsenen yaklaşımın nicel yaklaşım(f=18, %51) olduğu ortaya çıkmıştır. Nicel araştırmaların ardından sayısı çok da azımsanamayacak seviyede olan bir diğer yaklaşım ise karma yaklaşım olmuştur(f=14, %40). Tek başına kullanılan yaklaşım olarak ise nitel araştırmaların en az sayıda benimsenen yaklaşım olduğu belirlenmiştir(f=3, %9).

3.6 Tezlerin Örneklem Grubu Dağılımına Ait Bulgular

Bu bölümde tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımına ait veriler bulunmaktadır. Bu veriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Örneklem grubu çeşitlerinin dağılımı

Örneklem	f	%
Öğrenci	25	71
Öğretmen Adayı	4	11
Öğretmen	2	6
Öğrenci-Öğretmen	2	6
Diğer	2	6
Toplam	35	100

Tablo 4'e göre matematik okuryazarlığı konusunda yapılmış olan tez çalışmalarının çoğunda öğrenciler tek örneklem çeşidi olarak tercih edilmişlerdir(f=25, %71). Öğrencilerden sonra ise en fazla frekansa sahip örneklem çeşidi öğretmen adayları olmuştur(f=4, %11). Yalnızca öğretmenlerin örneklem çeşidi olduğu çalışmalar(f=2, %6), öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte olduğu çalışmalar(f=2, %6) ile diğer(f=2, %6) örneklem çeşidine sahip tez çalışmaları aynı frekans ve yüzdeye sahiptirler. Burada öğrenci, öğretmen, öğretmen adayları vs. olarak örgün eğitimle nitelendirilemeyecek kursiyerler gibi kişilerle yürütülen bir çalışma ile doküman incelemesi tarzında bir çalışmaya ait veriler 'diğer' kategorisinde ele alınmıştır.

3.7 Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına Ait Bulgular

Bu başlıkta, çalışmanın ana konusunu oluşturan matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış olan tezlerin hangi üniversitede, hangi türden ve kaç tane olduğuna dair sorulara yanıtlar aranmıştır. Bunun sonucunda en fazla çalışmanın yapıldığı ilk 6 üniversiteye dair veriler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımı (En fazla yapılan ilk 6 üniversite)

Üniversite	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam f(%)
Balıkesir Ü.	5	2	7(%20)
Uludağ Ü.	4	2	6(%17)
Eskişehir Osmangazi Ü.	3	0	3(%9)
Atatürk Ü.	1	1	2(%6)
Fırat Ü.	2	0	2(%6)
Gaziantep Ü.	2	0	2(%6)

Çalışma kapsamında incelenen 35 lisansüstü tez içinde, en fazla tezin Balıkesir Üniversitesi'nde (f=7, %20) yayınlandığı Tablo 5'den görülmektedir. Bu tabloya göre onu Uludağ Üniversitesi'nde (f=6, %17) yayınlanan tez çalışmalarının takip ettiği görülmektedir. Bu iki üniversitede de tamamlanmış doktora çalışmalarının(f=2) aynı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Bu tabloya alınan ilk 6 üniversite arasında en az çalışma sayısına sahip olanlar ise Atatürk, Fırat ve Gaziantep Üniversitesi olmuştur(f=2).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye' de matematik okuryazarlığı ile ilgili yazılmış lisansüstü tezlerin analizinin yapıldığı ve incelenen çalışmaların kısa özetleriyle verildiği bu çalışmada 35 adet lisansüstü tez mercek altına alınmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu elde edilen verilere göre, ülkemizde matematik okuryazarlığını konu edinen tez çalışmalarının geçmişinin yaklaşık olarak on iki yıl öncesine dayandığı söylenebilir.

Araştırmacılar tarafından incelenen tezlerin, amaçlarına ve veri toplama süreçlerine göre 8 kategori altında toplandığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgulara göre lisansüstü tez çalışmalarının daha çok üçüncü kategori altında "Matematik Okuryazarlığını 'PISA Soruları' Üzerinden Değerlendiren Çalışmalar" toplandığı görülmüştür. Bu sonuca sebebiyet veren iki durum söz konusu olabilir. Bunlardan ilki matematik okuryazarlığının tanımını yapan ve öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı düzeylerini ölçen kurumun PISA oluşu ve dolayısıyla araştırmacıların PISA sorularının kullanımının daha doğru sonuçlar vereceği inancı, şeklinde ifade edilebilir. İkinci durum olarak, literatürde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış yeteri kadar matematik okuryazarlığı başarı testinin olmayışı gösterilebilir. Onu birinci kategori olan "Matematik Okuryazarlığını 'PISA Verileri' Üzerinden Değerlendiren Çalışmalar" izlemiştir. Bu başlığın en çok çalışılan başlıklardan biri olmasının sebebi olarak da uygulama yapmaya gerek kalmaksızın hazır haldeki PISA verilerinin kullanılmasının araştırmacıya verdiği rahatlık gösterilebilir. İkinci kategoride yer alan çalışma sayısı birinci kategori ile aynıdır. İkinci kategorinin içeriği: "Matematik Okuryazarlığını 'Öz-Yeterlik' Üzerinden Değerlendiren Çalışmalar" şeklindedir. İkinci kategori altındaki çalışmaların diğer beş kategoriye oranla çok olmasında, alanyazında yer alan, çokça atıf alan matematik okuryazarlığı ile ilgili öz yeterlik ölçeğinin(Özgen ve Bindak, 2008) oluşu ve bu hazır ölçeğin uygulama ve analizlerinin fazla zor olmayışı etkili olabilir.

Araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü çalışmaların, türlerine göre dağılımları incelendiğinde yüksek lisans tez çalışmalarının doktora çalışmalarından daha fazla olduğu görülmektedir. Literatürde benzer şekilde yapılan çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir(Yaşar ve Papatğa, 2015; Güven ve Özçelik, 2017; Toptaş ve Gözel, 2018) Doktora çalışmalarının yüksek lisansa göre az sayıda

olması, doktorayı kazanma ve okuma sürecinin yüksek lisansa kıyasla daha zor oluşuna bağlanabilir. Ayrıca akademik kariyer yapmayı düşünen araştırmacı sayısının daha az oluşu da bu sonucun bir diğer etkeni olarak düşünülebilir. Tüm bunlardan hareketle akademisyenlerin öğrencilerini doktora teşvik edici yönlendirmeler ve tavsiyelerde bulunmaları bu alandaki eğitime olan ilgiyi arttırabileceği sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada tezlerin yıllara göre dağılımları irdelendiğinde en fazla tezin 2019 yılında yayınladığı görülmüştür. Özellikle son yıllarda matematik okuryazarlığı konusuna duyulan ilginin artış gösterdiği ve dolayısıyla ilgili tez sayılarının da artışa geçtiği belirtilebilir. Bu sonuca sebebiyet veren etkenler olarak, matematik okuryazarlığına verilen önemin ve ulusal nihai raporlar neticesinde alınan sonuçların yeterli olmadığı tespit edilmesi ile kurumlarca bu tarz çalışmalara verilen desteğin de artışı gösterilebilir. Buna ek olarak ise lisansüstü eğitime olan talep ve dolayısıyla son yıllardaki lisansüstü eğitim alan kişi sayısının da artması gösterilebilir.

Lisansüstü tezlerin yazarlarına danışmanlık yapan akademisyenlerin unvanlarının dağılımına göz atılacak olursa, matematik okuryazarlığı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin yürütülmesinde en fazla profesörlerin görev aldığı dikkati çekmektedir. Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017) de profesörlerin danışman olarak görev yaptığı tez çalışmalarının çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında matematik okuryazarlığı konusunda çalışmaları olan ve çokça atıf alan birkaç profesörün lisansüstü öğrencilerini de bu konuya yönlendirmeleri sonucu, profesörlerin danışmanlık ettiği tez sayılarının daha fazla çıktığı belirtilebilir. Buna karşılık Yaşar ve Papatğa (2015) tezlere en fazla danışmanlık yapan akademisyenlerin yardımcı doçent doktorlar(doktor öğretim üyesi) olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan bu araştırmada doktor öğretim üyelerinin danışmanlık görevini yürüttüğü tez sayılarının da azımsanmayacak seviyede olduğu görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusunun kısmen de olsa, doktor öğretim üyelerinin en fazla çıktığı Yaşar ve Papatğa(2015)'nin çalışmasının sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Doktor öğretim üyelerinin fazla sayıda tezde danışman olmaları akademik unvanlarını daha da iyileştirme çabaları, başarıya profesörler ve doçentlere oranla daha aç olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen bir diğer sonuç da incelenen lisansüstü tezlerde en fazla benimsenen yaklaşımın nicel yaklaşım olduğu tespit edilmiştir. Küçüköğlü ve Ozan (2013) da lisansüstü tezleri incelemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında en çok kullanılan yaklaşımın nicel yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bu tarz çalışmalarda daha çok nicel yöntemin benimsenmesindeki en önemli etken olarak, çoğu araştırmacının nicel yöntemin daha güvenilir olduğu ve sonuçlarının daha geçerli olduğu inancı gösterilebilir. Nicel yöntemde atılacak adımlar daha önceden kestirilebilir niteliktedir ve yürütülmesi daha kolaydır. Bu sebeple nicel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlığı olan akademisyenler sağladığı kolaylıktan ötürü tercihlerini nicel yaklaşımdan yana kullanıyor olabilirler.

Çalışmanın amaçları kapsamında lisansüstü tezlerin örneklem gruplarına göre tasnifi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda çalışmaların en çok öğrenciler üzerinden yürütüldüğü sonucuna varılmıştır. Toptaş ve Gözel (2018) de bu araştırmanın konusuyla benzerlikler taşıyan çalışmalarında, tezlerde çoğunlukla öğrencilerin örneklem grubu olarak benimsendiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma probleminin bir diğer sonucunda ise tezlerde en az benimsenen örneklem çeşidinin öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun uygulama gerektiren çalışmalara katılmak ve vakit ayırmakta güçlük yaşamaları, araştırmacıların onlara karşı bir önyargı geliştirmelerine sebebiyet verebilmektedir. Bu durumun da araştırmacıları, örneklem grubu olarak öğretmenleri benimsemekten alıkoyduğu ifade edilebilir. Verilerin analizi sırasında eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan eğitim kurumlarının yöneticilerini örneklem grubu olarak benimseyen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Kurum çatısı altında eğitim etkinliklerinin planlama ve uygulanmasında, teşvik edici uygulamalar gerçekleştirme gücünü elinde bulunduran yönetim kademesiyle ilgili daha fazla çalışma yapılmasının ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve araştırmacılara yeni yollar açacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu Tereci ve Bindak(2019)'ın sonucunu da destekler niteliktedir.

Matematik okuryazarlığı ile ilgili tezlerin ele alındığı bu çalışmada, lisansüstü tezlerin en fazla Balıkesir Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesinde yapıldığı görülmüştür. Bu iki üniversitede yapılan çalışmaların diğer üniversitelere kıyasla daha fazla çıkmasında, bir ayrıntının rol oynadığı ifade edilebilir. İki kurumda da görev alan danışman akademisyenlerin matematik okuryazarlığı ile ilgili çokça çalışmalarının olması ve dolayısıyla danışmanlığını yürüttükleri öğrencilerinin hocalarının bu konudaki birikimlerinden faydalanabilmek adına aynı konu üzerinde yoğunlaşmayı tercih etmeleri, bu duruma etken olarak gösterilebilir.

Tüm bunlardan hareketle araştırmanın ilk problem sorusuna ait sonuçlar tekrar gözden geçirildiğinde, örneklem grubunun matematik okuryazarlığı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda daha çok PISA sorularının kullanıldığı belirtilmişti. Bunun yanında PISA verilerinin kullanıldığı çalışmaların ve matematik okuryazarlığı kavramına öz yeterlik üzerinden yorum getiren çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmüştür. Ancak örneklem grubunun matematik okuryazarlığını, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri ile ölçen çalışmaların az sayıda olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayı veya öğretmenlerin matematik okuryazarlığını belirlemeye yönelik başarı testi geliştirme çalışmasına ise pek rastlanmamıştır. Bu sonuca araştırmacıların, bireylerin matematik okuryazarlığını ölçen tek testin PISA sınavında kullanılan matematik testi olduğu şeklindeki kanılarının sebep olduğu ifade edilebilir. PISA 15 yaş grubu öğrencilerin okuryazarlık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir sınavdır. Bu sebeple yalnızca PISA sorularından oluşturulan bir testin, öğretmen ya da öğretmen adayları vs. gibi daha büyük yaşlarda ve yeterlikteki bireylerin, okuryazarlık seviyeleri hakkında sağlıklı bilgiler vermesi pek mümkün değildir. Araştırmacıların, çalışmanın bu sonucunu göz önünde bulundurarak öğretmen veya öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı düzeylerini ölçmeye yönelik başarı testi geliştirme çalışmalarına ağırlık vermelerinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya Dâhil Edilen Tezler

Matematik okuryazarlığını “PISA verileri” üzerinden değerlendiren çalışmalar:

Akarsu, S. (2009). *Öz-yeterlik, Motivasyon ve PISA 2003 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özaslan, N. (2017). *Türkiye’deki Öğrenci Başarılarının PISA 2003 - 2012 Matematik Okuryazarlığı Testlerinde Yer Alan Farklı Soru Türlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pala, N. (2008). *PISA 2003 Sonuçlarına Göre Öğrenci ve Sınıf Özelliklerinin Matematik Okuryazarlığına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Satıcı, K. (2008). *PISA 2003 Sonuçlarına Göre Matematik Okuryazarlığını Belirleyen Faktörler: Türkiye ve Hong Kong-Çin*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Sezgin, G. (2017). *Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığını Etkileyen Faktörlerin PISA 2012 Verilerine Göre Kültürler Arası İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.

Usta, H. G. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Matematik okuryazarlığını “Öz-yeterlik” üzerinden değerlendiren çalışmalar

Acar, D.(2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Okuryazarlığının Matematik Okuryazarlığına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kırmalı, C. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik İnançları İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Köysüren, M. (2018). *Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kükey, E. (2013). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Matematik Başarılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Muyo, M. (2015). *Prizren Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Problemlerini Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi*. (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, N. (2016). *İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterliği İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Matematik okuryazarlığını “PISA soruları” üzerinden değerlendiren çalışmalar

Ataklı, P. (2011). *Türkiye’deki Yetişkinlerin Temel Matematik Okuryazarlığı Becerilerini Etkileyen Faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Azapağası-İlbağı, E. (2012). *PISA 2003 Matematik Okuryazarlığı Soruları Bağlamında 15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı ve Tutumlarının İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Baran, A. (2019). *Matematikselsel Modellemeye Dayalı Bir Öğretim Deneyinde Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikselsel İletişim Becerilerinin, Matematik Okuryazarlıklarının ve Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çam, A. (2014). *9. Sınıf Öğrencilerinin PISA Matematik Testi Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetin, K. E. (2019). *9.Sınıf Öğrencilerinin Matematikselsel Okuryazarlıklarının Öğrenme Stilleri, Akademik Başarıları ve Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çoban, M. (2018). *PISA 2012 bağlamında 9. sınıf öğrencilerinin matematikselsel okuryazarlığının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Demirci, G. (2018). *Matematikselsel Modelleme Yönteminin Matematik Okuryazarlığına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gürbüz, M. (2014). *PISA Matematik Okuryazarlık Öğretiminin PISA Sorusu Yazma ve Matematik Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Korkmaz, T. (2016). *Matematik Uygulamaları Dersinin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mayan, T. (2019). *Problem Çözme ve Problem Kurma Uygulamalarının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şaban, Ö. (2019). *Matematik Uygulamaları Dersinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşkın, E. (2017). *Altıncı Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Uysal, E. (2009). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, G. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Aritmetik Performans Puanları ve Matematik Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Matematik okuryazarlığı ile ilgili Soru yazma/Test Geliştirme/Problem kurma-çözme konulu çalışmalar

Demir, F. (2015). *Matematik Okuryazarlığı Soru Yazma Süreç ve Becerilerinin Gelişimi*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Köse, K. (2013). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İşlemsel ve Ölçümsel Tahmin Becerileri İle Matematik Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Matematik okuryazarlığı ile ilgili daha çok teorik bilgiler içeren çalışmalar

Genç, M. (2017). *Lise Matematik Öğretmenlerinin Matematik Okuryazarlığına İlişkin Kavrayışlarının İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Konukoğlu, L. (2019). *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Matematik Okuryazarlığı Perspektifinden İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Matematik okuryazarlığını hem "Özyeterlik" hem de "PISA vb. başarı testleri" üzerinden değerlendiren çalışmalar

Bozkurt, I. (2019). *Matematik Okuryazarlığı Konusunda Yetiştirilen Öğretmenlerin Öğrencilerinde Matematik Okuryazarlığının Gelişiminin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Erol, M. (2015). *Modelleme Etkinliklerinin 9.Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Okuryazarlıkları ve İnançları Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Matematik okuryazarlığını "Literatürde daha önce geliştirilmiş başarı testleri" üzerinden değerlendiren çalışmalar

Karakaş, A. (2019). *Yedinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Planlanması - Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yıldız, H. (2019). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Sorularının Çözümünde Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Matematik okuryazarlığını hem PISA soruları hem de araştırmacı tarafından geliştirilen sorular yardımıyla ölçen çalışma

Yeni, A. (2019). *Seçmeli Matematik Uygulamaları Dersinin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Düzeylerine ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Güven, B. ve Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714.

- Kabael, T. (2019). *Matematik okuryazarlığı ve PISA*. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:10.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. [e-book version] Retrieved on 16-April-2020, https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf.
- Ozan, C. ve Küçükoğlu, A. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2013(12), 27-47.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Püsküllüoğlu, E. I. ve Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-61.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. 6.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tereci, A. ve Bindak, R. (2019). 2010-2017 yılları arasında Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 40-55.
- Toptaş, V. ve Gözel, E. (2018). Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 136-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı, Ankara: Seçkin yayıncılık.

Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri*

Orhan TAŞKESEN**, Ahmet Ragıp ÖZPOLAT***

Makale Bilgisi	ÖZET
Makalenin geliş tarihi: 03.5.2020	Bu çalışmanın amacı bireylerin şiddet davranışı sıklığını ölçen bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin faktör yapısını test etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında eğitim öğretim yapmakta olan Türkiye'nin Marmara, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Akdeniz bölgelerinden 7GSSL(RB) ve aynı illerden seçilmiş 7 GL oluşturmaktadır. İllerin ve okulların belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları esnasında Cronbach Alfa katsayısının, .85 olduğu görülmüştür. 8 maddelik şiddet davranışı sıklığının faktör analizi sonrası toplam varyansın % 50'sini açıklayan öz değeri 4.00'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi değerlerinin ise RMSEA= .051, GFI= .89, CFI= .87, AGFI= .86, NFI= .85, NNFI= .85 ve SRMR= .048 olarak bulunmuştur.
Makalenin kabul tarihi: 24.6.2020	
Anahtar Kelimeler: Şiddet, Saldırganlık, Okulda zorbalık	

The Psychometric Properties of the Scale of the Frequency of Violent Behavior**ABSTRACT**

The purpose of this study, was to develop a scale for violent behavior frequency. For this purpose, the scale of violent behaviour frequency- which was developed by our research team- was administrated to 1700 high school students from 7 regions of Turkey to test its validity and reliability . Kaiser-Meyer-Olkin *measure of sampling adequacy* was used to test the *sampling adequacy*:(.88); and the internal validity of the items was tested with cronbach alpha (.85). To examine the factorial structure of violent behavior frequency, explanatory factor analysis was performed and the scale was found to have a scale factor of 1. Also, to verify this structure, confirmatory factor analysis was performed and resulting scores was χ^2 (536.42) sd (179)($\chi^2 / Sd = 2.99$), RMSEA (.051), GFI(.89), CFI (.87), AGFI(.86), NFI(.85), NNFI(.85) and SRMR(.048)

Keywords: Violence , Aggression, bullying at school.

GİRİŞ

Şiddet'in ne olduğuyla ilgili literatürde birçok farklı tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlamalar kültürden kültüre de değişebilmektedir. Ünsal (1996: 29) Türkçe'ye Arapça'dan geçen şiddet; sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet ve Fransızcada karşılığı olan violence; bir kişiye güç ve baskı uygulayarak istediği

*Bu çalışmanın geniş bir biçimi, "Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Resim Bölümleri İle Genel Liselerde Verilen Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilerin Şiddete Yönelik Davranışlarına Etkileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı Doktora tezi olarak 2011 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarafından Kabul Edilmiştir.

** Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, orhantaskesen@erzincan.edu.tr (ORCID: 0000-0002-8945-3676), Türkiye.

*** Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı, arozpolat@erzincan.edu.tr (ORCID: 000-0002-2861-1490), Türkiye.

dışında bir şey yapmak ya da yaptırmak; şiddet uygulama eylemi, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma ve yaralama olarak tanımlanıyor. Bir başka tanımda Michaud ise, (1986: 5-6) şiddetin tanımını dar anlamda, kökeni Latince sert ya da acımasız kişilik, güç anlamında violentia kelimesinden gelen ölçüleri aşan ve kuralları çiğneyen kaba ve çılgın güç, geniş anlamda ise, *karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya birkaçı, doğrudan veya dolaylı veya dağınık olarak diğerlerinin bir veya birkaçının bedensel bütünlüğüne veya ruhsal bütünlüğüne, mallarına, simgesel ve kültürel değerlerine oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranması* olarak yapmaktadır. Bu tanımlamalarda kullanılan öğeler, literatürde aynı zamanda saldırganlık kavramı içinde kullanılmaktadır (Goswami 1995). Bu bağlamda şiddet ve saldırganlığın ayrımı için; saldırganlığın daha çok sebep, şiddetin ise, sonuç olduğu doğrudur. Yani şiddet davranışının kökeninde insanoğlunun saldırgan dürtüleri vardır (Dönmezer,1996). Bu saldırgan dürtüler sonucunda insanoğlu şiddete yönelir (Köknel, 1996). İnsanoğlundaki saldırganlık ve bu saldırganlığın davranış şekli olan şiddeti birçok kuramcı kendi teorileri bağlamında ele almışlardır. Psikoanalitik kuramın kurucusu Freud ve arkadaşlarına göre, insan yapısının derininde sosyalleşmemiş ve kendi ve çevresindekiler için saldırgan eğilimler vardır (Brenner, 1966). Etolog K. Lorenz'e göre, "hayvanlar aleminde, normal koşullarda, aynı türün üyeleri arasında ciddi yaralanma veya ölümler biten saldırganlık enderdir" (Akt.Kaptanoğlu, 2009:8). Lorenz (1996:165) saldırganlığın antropolojik atalarından insana miras kaldığını, gelişimci ruhunun sebep olduğu tavırla icat ettiği silahları, mantığıyla başa çıkamadığı saldırganlık için kullandığını belirtir. Saldırganlığın kökenleri konusunda başka bir görüş ise, kalıtım ve çevre etmenleri üzerinde duran ve daha çok bunlardan birine bağlanan, dayanan ve temellenen, doğuştan donanımcı ve edinilmiş donanımcı görüşlerdir. Köknel'in aktardığına göre (1996: 30) soyaçekimle suç arasındaki ilişkiyi değerlendirme amacıyla yapılan araştırmalarda, DNA'nın saldırgan davranışlarına, şiddet eylemlerine, suça yatkın insanların ortaya çıkmasında rol oynadığına ilişkin veriler elde edilmiştir. Ruh bilimciler, fizyologlar ve felsefeciler saldırganlığın doğuştan olan, içgüdüsel bir fenomen mi, yoksa sonradan öğrenilen bir davranış biçimi mi olduğu konusunda uyuşmazlık içindedirler (Gümüş, 2006). Çoğu araştırmacıya göre ise, şiddetin kaynağı sanıldığı gibi doğuştan gelen dürtüler, sonradan karşılaştığı engellemeler ya da biyolojik nedenlere dayanmaz. " ... Yeniden doğuş ve aydınlanma döneminin aydınları, insanda kötülüğün bütünüyle koşulların sonucunda doğduğunu, bu yüzden insanın seçme durumunda olmadığını savunuyorlardı. Kötülüğü yaratan koşulları değiştirin, insanın doğuştan gelen iyiliği hemen ortaya çıkacaktır, diyorlardı." (Fromm, 2008: 15) Temeli yeniden doğuş ve aydınlanma dönemine kadar dayanabilen düşünce, şiddetin öğrenilen bir davranış biçimi olduğudur. Bu görüşün dayanağı ise, Bandura'nın önce "Sosyal Öğrenme" daha sonra da insanın bilişsel süreçlerinin de etkisini düşünerek "Sosyal Bilişsel Teori" ismini verdiği kuramdır. Kurama göre insanda başkalarını, doğayı, nesnelere yakmaya, yıkmaya, yok etmeye yönelik saldırgan davranışların kaynağı, doğal ve evrensel olan, bütün canlılarda bulunan saldırganlık dürtüsü değildir, öğrenilen bir eylem biçimidir (Köknel, 1996: 28). Bir başka davranışçı kuram yaklaşımıcısı Moeller'e göre (2001: 31) saldırganlıkla ilgili çalışmaların, saldırganlığın bazı formları için engellenmenin her zaman lider rol oynadığını göstermektedir. Saldırganlığın dışavurumu engellenme duygusunu azalttığı, kişinin agresif tavırlarına izin verildiğinde, sonraki saldırganlığının daha düşük seviyede gerçekleştirileceği engellenmenin, bireyde öfke duygusunu ortaya çıkarmakta ve saldırgan davranış için isteklilik meydana getirdiğini ileri sürülmektedir. Bu yaklaşımlardan hareketle şiddet ve saldırganlıkla ilgili olarak birçok çalışma yapılmıştır. Özellikle okullarda şiddet ve saldırganlık davranışını araştıran başta Amerika (Smith ve Sandhu, 2004) olmak üzere Türkiye'de de bir çok çalışma bulunmaktadır. Ancak Bazı gelişmiş ülkelerde Amerika'da olduğu gibi okul şiddetinin istatistikleri tutulabilmektedir ve bu istatistiklere göre şiddet ve saldırganlığın azaltılmasına yönelik belirli eylem planları yapılabilmektedir. Türkiye'de ise, okullarda meydana gelen şiddet olaylarıyla ilgili düzenli bir istatistik bulunmamaktadır (Öğülmüş, 1995). Türkiye'de şiddet ve saldırganlık olaylarıyla ilgili çalışmalara ağırlıklı olarak 2000'li yıllardan itibaren rastlamaktayız

Çetin tarafından (2004) yapılan "Öğrenci Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları: Yaş ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme" isimli araştırmada, elde edilen bulgulara göre, şiddete yönelik tutumlar, cinsiyete göre anlamlı bir

fark göstermektedir ve erkek ergenlerin kız ergenlere göre şiddeti daha çok onaylamaktadırlar. Ayrıca ergenlerin şiddete yönelik tutumlarını yaş faktörüne göre incelerken, ergenlikte yaş arttıkça şiddetin daha az olumlu bulunduğu saptanmıştır

Bilgin, Toros, Çamdeviren, Şaşmaz (2004) tarafından yapılan “Okulda Fiziksel ve Sözel Şiddete Maruz Kalan Çocukların Sosyodemografik Özellikleri: Prevalans Çalışması” isimli çalışmalarında Çocuğa karşı uygulanan şiddetin son yıllarda artış gösterdiği, fakat gerçek sıklığının bilinmediğini belirtmişlerdir.

Ögel ve arkadaşlarının (2005) İstanbul ilinde 15 ilçede rastgele seçilmiş 43 okuldan 3483 2. sınıf lise öğrencileriyle okullardaki suç ve şiddetin yaygınlığı konusundaki çalışmada son bir yıl içerisinde en az bir kez kavgada bulunanların sayısının araştırmaya katılan öğrenci sayısının neredeyse yarısını oluşturduğu, hayatı boyunca en az bir kez başkasını yaralayanların oranının %26,3 olduğu, en az birisini yaralayanların % 50’sinin bu eylemi 13-15 yaşlarında gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Özcebe, Çetik ve Üner (2006) adolesanlarda şiddet davranışlarını ölçmek için yaptıkları çalışmada Ankara’da 3 liseye devam eden birinci sınıf öğrencisi 400 kişiye, son üç ay içerisindeki şiddet davranışlarını ve boyutlarını belirlemek, okulda şiddetten korunma ve kontrol programlarına kaynak oluşturması amacıyla ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden % 19,8 çakı, bıçak, kurusıkı tabanca ve tabanca gibi silahlar taşıdığını, %8,8’inin şiddet uyguladığı, %20.6’sı hem şiddete maruz kaldığını hem de şiddet uyguladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Şiddete maruz kalan öğrencilerin %49.2’si ve şiddet uygulayan öğrencilerin %42’si olayın okulda meydana geldiğini ifade etmiştir. Son üç ay içerisinde herhangi bir nedenden dolayı öğrencilerin şiddet olayı ile karşılaşma oranı, % 45.5 olarak tespit edilmiştir.

Efili tarafından (2006) yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Denetim Odağı’nın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli araştırmada çalışmadan elde edilen bulgulara göre; erkek öğrencilerin saldırganlık puanları kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir

Yaygın Eğitim Merkezi tarafından (2007) yılında lise mezunlarının ifadelerine dayanılarak liselerde ne tür şiddet ve saldırganlık olaylarının hangi sıklıkla meydana geldiğine ilişkin sayısal veriler elde etmek amacıyla yapılan araştırma raporuna göre; sözel şiddet türü olarak incelediğinde liseye gidiş-gelişleri sırasında, cinsel içerikli laflar atılarak ya da başka bir biçimde, kendilerine sarkıntılık yapıldığını belirten kızların oranı %47,5’tir. Deveci, Karadağ, Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğrencilerinin Şiddet algıları” isimli araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yarısına yakını şiddeti kavga etmek olarak tanımlarken, çoğunluğu da dövmek ve kötü davranmak olarak algıladığını belirtmiştir. % 3 ile 9 arasında değişen oranlarda bir kısmı ise; adam öldürmek, yaralamak, savaş, tehdit güvürtü ve doğal afetleri şiddeti tanımlamak için kullanmışlardır.

Kırımoğlu, Parlak, Dereceli ve Kepoğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen “Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Spora Katılım Düzeylerine Göre İncelemesi” adlı araştırmadır. Araştırmada, saldırganlık düzeyleri cinsiyetler bakımından incelendiğinde; bayanların saldırganlık puanlarının erkeklerin saldırganlık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Ulaşılabilen literatür incelendiğinde Şiddet Davranışının Sıklığını ölçen Türkiye’de geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Türkiye’de yapılan çalışmaların birçoğunda yurt dışındaki ölçeklerin uyarlamaları kullanılmıştır. Batı kültüründe geliştirilmiş bir ölçeğin psikometrik özellikleri her ne kadar güçlü olursa olsun kültürel farklılıklardan ötürü genellenebilir değildir (Heppener, Wampold ve Kivilighan, 2013). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Türk kültürüne uygun bireylerin şiddet davranışı sıklığını ölçen bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin faktör yapısını test etmektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, ölçek geliştirmeyi amaçlayan bir genel tarama çalışmasıdır. Tarama çalışmaları geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu, olayı, bireyi, toplumu veya nesneyi kendi koşulları içinde ve olduğu gibi

betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Bu amaçla çalışmada 15-18 yaş grubu öğrencilerin Şiddet davranışı sıklığını ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında eğitim öğretim yapmakta olan Türkiye'nin Marmara, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Akdeniz bölgelerinden 7GSSL(RB) ve aynı illerden seçilmiş 7 GL oluşturmaktadır. İllerin ve okulların belirlenmesinde seçkisiz (basit, tesadüfi) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örneklemede temel alınan birimlerin örnekleme için seçilme olasılıklarının eşit olmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz Demirel, 2008: 99)

Yazıcıoğlu, Erdoğan'ın (2004:50) örnekleme büyüklüğü tablosundaki ± 0.05 örnekleme hatası dikkate alınarak, ölçekler 650 Güzel sanatlar ve Spor Lisesi (Resim Bölümü) öğrencisine, 1050 Genel lise öğrencisine uygulanmıştır. Uygulanan 1700 ölçekten 1544 ölçek geçerli veri aracı olarak geri dönmüştür. Ölçeklerin geri dönüş oranı % 90,8 dir.

Araştırmanın ölçek örneklemini İzmir, Ankara, Erzurum, Bursa, Antalya, Trabzon ve Gaziantep Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden, sanat eğitimi alan, çalışmada kullanılan ölçekleri cevaplamaya gönüllü 15- 18 yaş grubundan 575, aynı illerde 7 Genel Lisenin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden sözel, sayısal ve eşit ağırlıklı bölümlerinde öğrenim gören, seçmeli dersleri arasında resim dersi olan ve olmayan 969 olmak üzere toplam 1544 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Şiddet davranışı sıklığı Ölçeği (ŞDSÖ)'nin Geliştirilmesi

Ölçek Maddelerinin Hazırlanması

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle şiddet eğilimiyle ilgili süreli yayınlar, kitaplar ve benzer ölçeklere ilişkin literatür taraması yapılmış, bu taramalardan hareketle şiddet davranışıyla ilgili ölçek maddeleri yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca madde havuzunun oluşturulmasında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında doktora yapan 2 doktora öğrencisinden ve Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR anabilim dalından 2 öğretim üyesinden görüşleri alınmıştır. İlk madde havuzunda 14 madde yer almıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla ve birbirine benzeyen maddelerin çıkarılması, ifadelerin tekrar gözden geçirilmesi gibi çalışmaları kapsayan ilk değerlendirme neticesinde madde sayısı 10'a düşürülmüştür. Bu 10 maddelik formun anlaşılabilirliğini test etme adına Erzincan Sebahat Hanım lisesinden 50 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerden gelen anlaşılmasında güçlük yaşanan maddelerle ilgili geribildirimler not alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Hazırlanan 10 maddelik ölçek formu uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği için Erzurum Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde 4 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar yaptıkları analiz neticesinde her bir maddenin anlaşılabilirliğini ve maddelerin Şiddet Davranışıyla ilgili ne derece örtüşüğünü değerlendirmişlerdir. Ayrıca bu değerlendirme ile uzmanlardan çıkarılması ve eklenmesi gereken maddelerle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Bu öneriler doğrultusunda bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Bazı maddeler üzerinde ise küçük değişiklikler yapılarak düzenleme yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için ölçeğin bu yeni formu kullanılmıştır.

9 maddelik Şiddet davranışı sıklığı maddelerinin iç tutarlığının bir göstergesi olarak Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış bu hesaplama bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Şiddet davranış sıklığı ölçeğinin cronbach alfa katsayısı

Madde no	Madde Silinirse Ölçeğin Ortalaması	Madde Silinirse Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Madde Silinirse Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı
1	16,53	59,248	,462	,846
2	15,09	48,074	,690	,821
3	16,09	53,414	,565	,835
4	15,77	49,558	,689	,821
5	15,99	55,263	,461	,845
6	16,59	61,178	,285	,857
7	15,46	48,867	,708	,819
8	15,24	47,870	,674	,823
9	16,03	53,199	,561	,835

Tablo 1 incelendiğinde şiddet davranış sıklığının 6. maddesine ilişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonu çok düşük olup bu maddelerin “Madde silinirse ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı” değeri bölümünde de Cronbach Alfa katsayısı değerinin yükseldiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle bu madde ölçekten çıkarılarak ölçeğin cronbach Alfa değeri yeniden hesaplanmıştır ve Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo2.

Şiddet davranış sıklığının cronbach alfa katsayısı (2. uygulama)

Madde no	Madde Silinirse Ölçeğin Ortalaması	Madde Silinirse Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Madde Silinirse Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı
1	15,29	54,983	,451	,856
2	13,85	43,872	,703	,826
3	14,84	49,286	,560	,844
4	14,52	45,494	,690	,828
5	14,75	51,201	,449	,855
6	14,21	44,816	,712	,825
7	13,99	43,650	,686	,828
8	14,78	49,164	,553	,844

Tablo 2 incelendiğinde Şiddet Sıklığı güvenilirlik çalışmaları esnasında ölçekten bir madde çıkarılmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin diğer maddelerine ilişkin Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonu beklenen düzeydedir. ŞDSÖ ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları esnasında Cronbach Alfa katsayısının, .85 olduğu görülmüştür.

Bu çalışmalar sonucunda temsil yeteneği düşük madde çıkarılarak 8 maddelik ölçek formunun geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Şiddet Davranışı Sıklığı'nın Geçerlik Çalışmaları

ŞDSÖ'nin geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

ŞDSÖ'nin Yapı Geçerliği

ŞDSÖ'nin faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı (explanatory) faktör analizi yapılmıştır. 8 madde için temel bileşenler tekniği ile varimax döndürme kullanılarak faktör sayısı incelenmiş ve maddelerintek faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bu döndürmenin kullanılmasının nedeni bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlama amaçlıdır. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede sıklıkla dik döndürme tercih edilmektedir. Dik döndürme tekniklerinden en sık kullanılan varimax ve quartimaxtır. Her iki teknik de maddelerin yük değerini bir faktörde 1.0'a diğerlerinde ise 0.0'a yaklaştırmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2004: 120). Bu çalışmada uygulamada daha yaygın bir kullanımı olan varimax döndürme tekniği tercih edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (afa)

Çalışmada keşfedici faktör analizlerinin kullanılmasının nedeni, teorik olarak belirlenen ölçeklerden yani gözlenen değişkenlerden oluşan faktörlerin birbirlerinden bağımsız bir biçimde faktörleşip faktörleşemediklerinin anlaşılabilmesidir. Verilerin faktör analizinin uygulanabilir olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve analiz edilecek değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve sıfırdan farklı olup olmadığını anlamak amacıyla da Bartlett testi uygulanmış olup bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

KMO ve Barlett testi

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)	.886
	4382.49
Bartlett's Test of Sphericity	28
	.001

Tablo 3 incelendiğinde KMO katsayısının 0.88 olduğu görülmektedir. Bu değer 0.70'e eşit veya bu orandan büyük olması beklenir (Hair vd., 1998:99). Yine Tablodan Bartlett testine ilişkin Ki-kare değerinin $p < .001$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu verilere faktör analizinin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra 8madde ile boyut tanımlamadan temel bileşenler analizi yapılmış ve kavramsal anlamlılık sağlanması-kavramsal anlamlılığın artırılması amacıyla varimax dik döndürmesi yapılan faktör yapısı analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

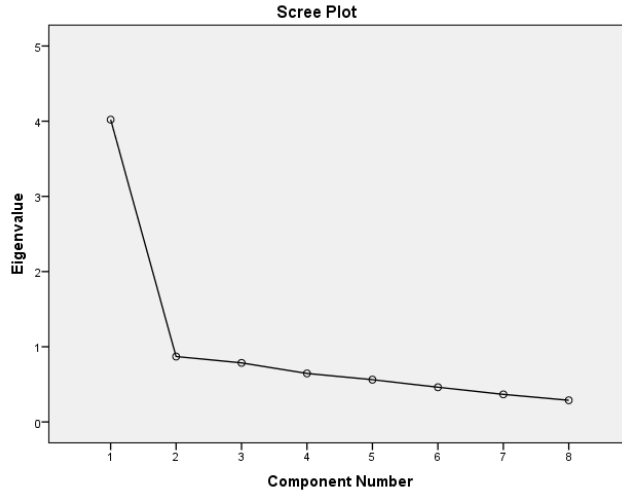
Tablo 4'te görüldüğü gibi tek faktörde toplanan 8 maddelik Şiddet davranışı sıklığının faktör analizi sonrası toplam varyansın % 50'sini açıklayan öz değeri 4.00'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktör sayısını belirlemede kullanılan diğer bir yöntem de scree plot testidir. Scree Plot test yapılarak grafik eğrisinin eğiminde oluşan ilk ani değişikliğin 1. Faktör sonrasında meydana geldiği gözlenmiştir.

Tablo 4.

Şiddet davranış sıklığı ölçeğine ilişkin maddelerin ve faktörlerin varyansı açıklama oranları

Temel Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri		Yüklerin Kareler Toplamı		Varimax Döndürme Sonrası			
	Toplam	Açıklanan Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Açıklanan Varyansın %	Yığılmalı %		
1	4,02	50,25	50,25	4,02	50,25	50,25	4,02	50,25

Bu veri maddelerin tek faktörlü yapısını desteklemektedir. Aşağıda Şekil 1’de Scree Plot test sonucu verilmiştir.



Şekil 1. Şiddet davranış sıklığı scree plot test sonucu

Faktör analizinde, faktör yüklerinin .40 ve üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır (Kline, 1994). Varimax döndürme yöntemi sonrası maddelerin tek faktördeki dağılımları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

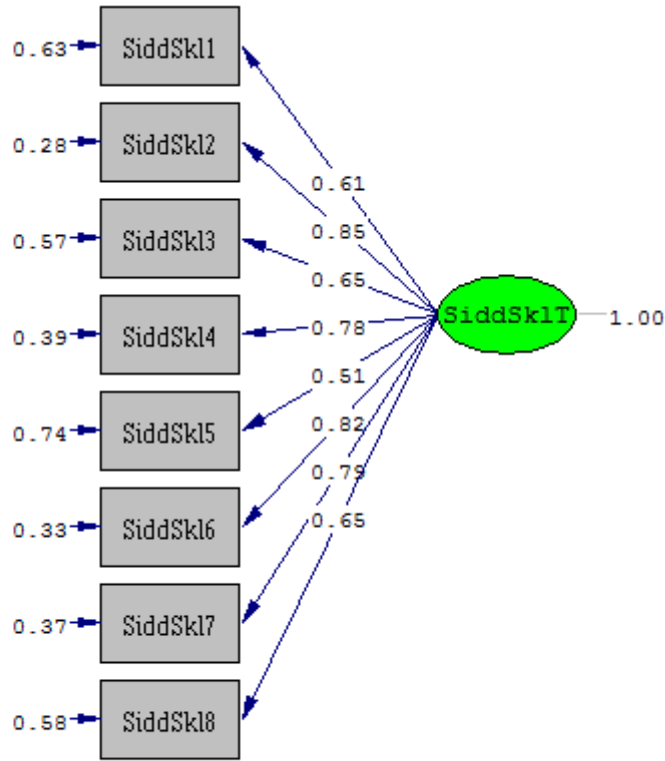
Varimax döndürme yöntemi sonrası ortaya çıkan faktör yükleri matrisi

Madde	Faktör yükü
Öğretmenim tarafından şiddet olarak algılanacak bir saygısızlık yaptım	,802
Birisine kavga edecek kadar kızdım.	,798
Öfkemi kontrol etmekte zorlandım	,786
Annem ve babama kötü davrandım	,780
Başkalarına zarar verme isteği duydum	,669
Birisine zorla bir şey kabul ettirmeye çalıştım	,667
Birisi ile kavga boyutunda bir tartışma yaşadım	,560
Kızgınlığımdan kendime zarar verecek davranışlarda bulundum	,556

Tablo 5. incelendiğinde, Tek Faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .55 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktör yükleri ölçek maddelerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (dfa)

Kuramsal temelde oluşturulan 8 maddeden oluşan tek faktörlü yapı elde edildikten sonra Açıklayıcı (Explanatory) Faktör Analizi sonuçları temel alınarak ölçeğin tek boyutlu yapıya ait modeli Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri[Uyum iyiliği(Goodness of Fit İndeks=GFI), Düzeltilmiş Uyum İndeksi(Adjusted Goodness of Fit İndeks=AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi(Comparative Fit İndeks= CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi(Normed Fit İndeks=NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi(Non-Normed Fit İndeks=NNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü(Root-Mean-Square Error of Approximation=RMSEA) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root-Mean-Square Residual=S-RMR)] incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=536.42$, $N=1544$, $sd=179$, χ^2 / Sd oranı=2.99, $p=0.00$) kabul edilebilir düzeyde anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Uyum İndeksi değerlerinin ise RMSEA= .051, GFI= .89, CFI= .87, AGFI= .86, NFI= .85, NNFI= .85 ve SRMR= .048 olarak bulunmuştur. Uyum indekslerinde GFI, CFI, AGFI, NFI, NNFI için $> .90$; RMSEA ve S-RMR için $< .05$ ölçüt (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000) olarak alınmıştır. Bu uyum indeksi değerlerinden hareketle model ve gözlenen veri arasında uyum olduğu ve önerilen modelin makul düzeyde uyum gösterdiği bulgulanmıştır. Modele ilişkin path diyagramı ve faktör yükleri şekil 1’de verilmiştir.



Chi-Square=536.42, df=20, P-value=0.00000, RMSEA=0.05

Şekil 2. ŞSK Ölçeğine ilişkin path diyagramı ve faktör yükleri

Şekil 1’deki DFA sonucuna göre madde faktör yüklerinin .61 ila .85 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca maddelerin hata varyans değerlerinin de .28 ila .74 arasında seyrettiği gözlenmiştir. DFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu, 8 maddelik son haline ulaşılmıştır. Bu verilere dayanarak modele giren tüm maddelerin modelle uyum gösterdiği söyleyebilmekteyiz.

ŞDSÖ Puanlarının Değerlendirilmesi

Bireylerin Şiddet Sıklığını ölçme amacıyla geliştirilen 8 maddelik likert tipi bir ölçektir. Bireylerden ölçekte yer alan her bir maddenin kendilerine ne kadar uyduğunu 1-5 arası derecelere göstermeleri istenmektedir. Maddelere verilen cevaplar 5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2= Katılmıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8 iken en yüksek puan 40'dır. Ölçekten düşük puan alınması Şiddet Sıklığının azlığını ifade ederken; yüksek puan alınması bireyin Şiddet Sıklığının fazla olduğunu ifade etmektedir. Hem grup hem de bireysel olarak uygulanabilen ölçeğin standart cevaplama süresi 15 dakika olarak belirlenmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı Bireylerin Şiddet davranışı sıklığını Ölçen bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin faktör yapısını test etmektir. Güvenirlilik analizi sonucu Şiddet davranışı sıklığı Ölçeğinin 1 maddesinin ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa katsayısını düşürdüğü ve ölçeğin toplam madde korelasyonu düşük ilişki gösterdiği görülmüştür. Bunun sonucu olarak bu maddenin ölçekten çıkarılması gerektiği görülmüştür. 8 maddelik Şiddet davranışı sıklığı Ölçeğinin güvenirlilik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Şiddet davranışı sıklığı Ölçeğinin yapı ve uyum geçerlilikleri incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Şiddet davranışı sıklığı Ölçeğinin tek faktöre sahip olduğu görülmüştür. tek faktörde toplanan 8 maddelik Şiddet davranışı sıklığının faktör analizi sonrası toplam varyansın % 50'sini açıklayan öz değeri 4.00'ın üzerinde olan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu veriler ışığında envanter doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. DFA sonucunda ($\chi^2 = 536.42$, $N=1544$, $sd= 179$, χ^2 / Sd oranı=2.99, $p=0.00$) kabul edilebilir düzeyde anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Uyum İndeksi değerlerinin ise RMSEA= .051, GFI= .89, CFI= .87, AGFI= .86, NFI= .85, NNFI= .85 ve SRMR= .048 olarak bulunmuştur. Uyum indekslerinde GFI, CFI, AGFI, NFI, NNFI için $> .90$; RMSEA ve S-RMR için $< .05$ Şiddet davranışı sıklığı Ölçeği şiddet ve saldırganlık davranışını açıklayan literatür bağlamında oluşturulmuştur. Bu bağlamda da ölçek Bireylerin Şiddet Davranışı gösterme sıklıklarını belirlemeye çalışmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği bireyin şiddet davranışına sık başvurduğunun göstergesidir. Ölçeğin geliştirilme amacı da Türkiye'de kendi kültürümüze ait bir ölçekle bireylerin şiddet sıklıklarını ölçerek Şiddet davranışına sık başvuran bireyleri tespit etmektir.

KAYNAKÇA

Bilgin N., Toros F., Çamdeviren H. ve Şaşmaz T., (2004). Okulda fiziksel ve sözel şiddete maruz kalan çocukların sosyo-demografik özellikleri: Prevalans çalışması. *Adli Tıp Dergisi*, 1, 25-30.

Brenner, C., (1977). *Psikanalizin temelleri*. (Çev. I. Savaşır- Y. Savaşır). Ankara: Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çetin, H. (2004). *Öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumları: Yaş ve cinsiyete göre bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Deveci, H., Karadağ R. ve Yılmaz, F., (2006). İlköğretim çocuklarının şiddet algıları. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu'nda sunulan bildiri, 28 - 31 Mart, İstanbul.

- Dönmezer, S. (1996). Çağdaş Toplumda şiddet ve mafya suçları. *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7).
- Efili, E., (2006). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Erkan%20EF%20BOLT%20EF%20BOLT%20ERKAN.pdf . (02.11.2009 tarihinde alıntılanmıştır)
- Fromm, E., (2008). *Sevgi ve şiddetin kaynağı.* (Çev.Y. Salman, N. İçten) (7. Basım). İstanbul: Payel Yayıncılık.
- Gümüş A., (2006). *Şiddetin nedenleri*. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu. Ankara, Eğitim Sen Yayınları.
- Goswami, B. B. (1995). *Cultural adaptability of violence. perspectives in grimindogy*. Indian: Edited by : S. Venigopal Roa, Vikas Publishing Hause.
- Heppener P., Wampold B. ve Kivilighan D. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (Çeviri Editörü, D. M. Siyez), Ankara, Mentis Yayıncılık.
- Kaptanoğlu, C., (2009). Neden şiddet. *Psikeart Dergisi*, (5).
- Karasar, N.(2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kırımoğlu, H., Parlak, N., Dereceli, Ç., Kepoğlu, A., (2008), Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin spora katılım düzeylerine göre incelemesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 147-154.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Lorenz, K. (1996). Saldırganlığın spontanlığı. *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7).
- Michaud, Y. (1986). *Şiddet*. (Çev: Cem Muhtaroğlu). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ögel, K., Tarı, I., Eke, C. (2006). Okullarda suç ve şiddeti önleme. İstanbul Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuga Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu. <http://www.alopsikolog.net/pdf/p31.pdf>
- Öğülmüş, S. (1995). Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Raporu.
- Smith, Douglas C. , Daya S. Sandhu (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counselling and Development*, 8, 287-293.
- Üner, S., Özcebe, H., Çetik, H. (2009). Farklı sosyoekonomik düzeylerde yer alan üç lisenin birinci sınıf öğrencilerinde yaralanmalar ve risk faktörleri. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*. 29 (1).
- Ünsal, A., (1996). Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi. *Cogito, Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7)
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan S., (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Turkic-Muslim Socio-Political Thought of the Early XX. Century

Milyausha GAYNANOVA*

Makale Bilgisi	ABSTRACT
Makalenin geliş tarihi: 01.6.2020 Makalenin kabul tarihi: 25. 6.2020	<p>The Turkic-Muslim socio-political thought of the beginning of the XX century had a general tendency to the formation of a national ideology, the definition of the main ideas of the national liberation movement and national identity. The article examines the leading role of the Tatar, Azerbaijani and Crimean Tatar peoples in the formation process of the Muslim movement in the Russian Empire. After the revolution of 1905-1907, the Turkic-Muslim social thought was characterized by bright educational ideas, a new generation of progressive thinkers emerged, a periodical press appeared that promoted the penetration of reform and educational ideas among the Turkic population of Russia, and it became possible to create political parties and organizations. This article is devoted to the history of the nations' formation, the creation of national elite, their dialogue and the organization of public relations with other Turkic nations. Special attention is paid to the Turkic-Muslim figures who tried to unite their efforts in the struggle for the independence of the Turkic peoples.</p> <p>Keywords: Russian Empire, the early 20th century, Turkic-Muslim socio-political thought, Turkic nations, Turkish-Muslim intellectuals, Turkey.</p>

20. Yüzyılın Başlarındaki Türk-Müslüman Sosyo-Politik Düşüncesi

ÖZET

20. yüzyılın başlarındaki Türk-Müslüman sosyo-politik düşüncesi, ulusal ideolojiyi oluşturma ve ulusal kurtuluş hareketi ile ulusal öz farkındalığın temel fikirlerini belirleme eğilimi gösteriyordu. Çalışmamızda Tatar, Azeri ve Kırım Türklerinin Rusya İmparatorluğu'ndaki Müslüman hareketinin oluşumundaki rolü incelenmektedir. 1905-1907 Rus Devriminden sonraki Türk-Müslüman sosyo-politik düşüncesi aydınlatıcı bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca o dönemde yeni nesil ilerici aydın grubu ortaya çıkmakta ve basın-yayın organları oluşmaktadır. Bu yayın organları reform ve aydınlanma düşüncelerinin Rusya Türklerinin arasında yayılmasını ve siyasi parti ve kuruluşların oluşmasını sağlamıştır. Araştırmamızda milletlerin oluşum tarihi, milli aydın grubunun ortaya çıkışı ve onların diğer Rusya Türkleriyle sosyo-politik ilişki kurma faaliyetleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca Türk halklarının bağımsızlık mücadelesinde güçlerini birleştirmeye çalışan Türk-Müslüman aydınları üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Rusya İmparatorluğu, 20. yüzyılın başı, Türk-Müslüman sosyo-politik düşüncesi, Türk milletleri, Türk-Müslüman aydınları, Türkiye.

INTRODUCTION

Well-known truth says that without the past there is no present and, accordingly, no future. Today, in the context of rethinking the events of our history, we again turn to the rich heritage of the Turkic peoples, who were in a single geopolitical, economic and spiritual space. Studying the past is necessary for understanding the present and as a lesson for the future, especially when it comes to problems of analyzing

* Ph.D., Sh.Marjani Institute of History of Tatarstan Academy of Sciences, Kazan/Russia, mgaynanova@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-3689-7425.

and assessing the heritage of all the Turkic peoples of the Russian Empire at the beginning of the XX century. Undoubtedly, it is necessary to pay attention to the rich heritage of the Tatar, Azerbaijani and Crimean Tatar peoples, who after the revolution of 1905-1907 began to actively join the world civilization. The intellectuals of the new generation, who entered the creative arena on the crest of events of 1905-1907, was convinced that the creative development of the achievements of world culture is the most important condition for the flourishing of national culture (Amirkhanov, 2001: 124).

According to the Tatar enlightener and thinker Jamal Validi (1887-1932), an appeal to the East is the same request for assistance. What is wrong with this if we redirect the plea for help to the West? Why do we tend to consider Arab-Persian values our own, and turn our backs to Russian and Western reality, although we live completely in this environment? (Validi, 1916: 71). The famous Tatar writer G. Ibragimov wrote that we need translations of such geniuses as Homer, Dante, Shakespeare, Schiller, Goethe, Byron ... If we do not want to suffocate in our national shell and wish to join our universal culture, illuminate our minds and thoughts with its unfading light, then we cannot do without these translations (Tormysh, 1915). The same opinion was expressed by the well-known Tatar socio-political figure Sadri Maksudi, in his opinion, with the help of the Russian language, the Turkic peoples have the opportunity to get acquainted with the works of such figures as J.J. Rousseau, C. Darwin and other Western figures. The modern Tatar historian I.K. Zagidullin calls the beginning of the XX century "High Renaissance" (Zagidullin, 2014: 7). This study covers the period from the beginning of the XX century to the October Revolution of 1917. The beginning of the last century is the "golden age" for all Turkic-Muslim peoples living on the territory of the Russian Empire, because it was then that the rapid development of periodicals and publishing began, enlightenment reached a new level, new trends in culture were formed, etc.

Socio-political activity of the Turkic-Muslim peoples of Russia

After the revolution of 1905, the Turkic Muslims of Russia had political organizations, which became an important moment in solving socio-economic and cultural-spiritual problems. A whole galaxy of Tatar, Azerbaijani, Crimean Tatar figures were actively working on projects of "national state existence" and all this was discussed at the congresses of the "Ittifaq al-Muslimin" party. According to the Tatar scientist A.Yu. Khabutdinov, Russian Muslims represented by Tatar, Crimean Tatar, and Azerbaijani elites, within the framework of the jadidist movement, began focused activities on "nation-building" (Khabutdinov, 2008: 88). Another researcher, R.F. Mukhametdinov, believes that among the Turkic peoples, the most advanced economically and socially were the Kazan Tatars and Azerbaijanis, especially their bourgeoisie and intellectuals. Their leaders saw that it was impossible to improve the situation of all the Turkic peoples of Russia, to preserve their culture and language by the forces of only these two peoples, therefore they put forward the idea of first cultural and then political unity of the Turks within the framework of federal Russia (Mukhametdinov, 1996: 256). An important role in the socio-political life of nations is played by the activities of the elite, which is aimed at creating national communities and forming educational, political centers.

In addition to the "Ittifaq al-Muslimin" party, other cultural and educational societies are emerging. So in the city of Ganja, the "Geyrat" party of social federalists (1905-1906) was formed, which put forward the demand for the separation of the Caucasus from Russia with the granting of autonomy to the Muslim population. The party was headed by prominent public figures A. Rafibeyli, N. Usubbeyov, A. Khasmamedov, A. Kulibekov. Due to the persecution of the authorities, the party did not last long.

In 1905, another national organization, "Difai", appeared in Ganja. In the creation of this party, an aggravation of the Armenian-Azerbaijani contradictions in 1905 played an important role. The party's central committee and its press organ, the "Irshad" newspaper, were located in Baku and were headed by prominent public figure and publicist Ahmed Bey Agayev (Agaoglu). The total number of party members exceeded one thousand people, and "Difai" was the largest Azerbaijani party until 1917. The main goal of the party was to rid its people of the misfortunes of the Armenian-Muslim clashes, as well as to combat the

backwardness of Muslims. To achieve these goals, the party had two means: education and strength. In May 1907, another Azerbaijani organization, “Mudafie”, arose. The main focus of its activity was the creation of public associations among Muslims and concern for their education and culture. The organization existed until 1908.

The culmination of the creation of parties and organizations was the parliamentary activity of the leaders of the Turkic-Muslim peoples in the State Duma of the Russian Empire and this marks a new stage in the development of Muslim peoples.

The printing of Muslim peoples at the beginning of the last century

The beginning of the XX century can be called the period of flourishing of the Azerbaijani, Tatar and Crimean Tatar press. Thanks to the revolution of 1905-1907, an important phenomenon for the Tatar people was the printing in their native language. It is known that starting from the first quarter of the XIX century, representatives of the Tatar intellectuals made attempts to obtain permission to print the newspaper in their native language. Gabdrakhman Ilyasi (1856-1895), Kayum Nasyri (1825-1902), Zagir Bigiyev (1870-1902) were among the first to raise the issue of creating the Tatar periodical press. However, the tsarist government rejected these attempts. So in Azerbaijan, Hasan bey Zardabi went down in history as the editor of the first Azerbaijani newspaper “Əkinçi” (“Akinchi”, 1875-1877), and this newspaper became the first newspaper in the Russian Empire, published in the Turkic language. It is known that the outstanding Crimean Tatar figure Ismail Gaspirali addressed Hasan bey Zardabi in issues of publishing a periodical and consulted on the release of his newspaper “Tercüman” (“The Interpreter”).

Today, the “Tercüman” newspaper (1883-1918) is considered the oldest Turkic-Tatar newspaper in the world. By 1893, Gaspirali managed to secure support among the ulama, the bourgeoisie and the intellectuals of the main economic and cultural centers of Russian Muslims, especially in the Volga-Ural region, Crimea and Azerbaijan.

“Tercüman” was published simultaneously in Russian and “Turki” - the first literary Turkic language of the new time. Among its authors are most known: Yusuf Akcura, Derdmend (Zakir Ramiev), Akhmetkhadi Maksudi, Rizaeddin bin Fakhreddin, Nariman Narimanov, Firdun bey Kocharli, Osman Akchorlakly, Ahmed Ozenbashly, Hasan-Sabri Ayvazov, Ibrahim Fehmi, Mehmet Fuat Köprülü, Ziya Gökalp, Ahmed Muhtar Pasha. The newspaper existed at the expense of Muslim industrialists, primarily the Ramiev brothers from Orenburg, the Akchurins from Simbirsk and a prominent figure, philanthropist Zeynalabdin Taghiyev from Baku. For the Russian Ummah, “Tercüman” was the main source of information and until 1905 was the only real mechanism of communication within Russian society. Thanks to the magazine, members of the Russian Ummah got an idea of the unity of language, history and culture for the vast majority of Russian Muslims (Khabutdinov, 2013: 23-24).

The ideas of Ismail Gaspirali were spread throughout the world through “Tercüman”, there was a rapprochement of the Turkic peoples, since the language of the newspaper was understandable to all Turkic-speaking peoples. Thanks to the activities of Gaspirali, the educated part of the population gets acquainted with the idea of jadidism and it becomes popular not only in Russia, but also abroad. The worldview principles and views of I. Gaspirali on social significance are on a par with the ideas of the outstanding enlighteners and philosophers Jamal al-Din Al-Afghani, Shigabuddin Marjani, Muhammad Abduh, Hasan bey Malikov Zardabi, Mahkmudkhodja Behbudiy, etc. Sadridin Ayni, Hamza Hakimzade Niyazi, Nariman Narimanov and dozens of representatives of the emerging intellectuals in the East considered themselves his students (Osmanov, 2014: 15).

The role of the periodical press in the formation and development of national identity was great. On the pages of newspapers and magazines “Hayat”, “Irshad”, “Baki Hayaty”, “Iqbal”, “Tekamyul”, “Fiyuzat”, “Yeni Fiyuzat”, “Taraggi”, “Shalale”, “Dirilik” and many others, prominent representatives of Azerbaijani journalism and literature expressed their views on all the most difficult issues of the socio-political and

cultural life of Azerbaijan (Ahmed bey Agayev, Ali bey Huseynzade, Alimardan Topchubashov, Sultan Majid Afandiyev, Gusein Minasazov, Einaly Sultanov, Firdun bey Kocharli, Nariman Narimanov, Mammad Amin Rasulzade and others).

One of the most important features of the Tatar press in 1905-1917 is its universality in the full sense of the word. First of all, they wrote about national problems, reflected the social and spiritual interests of their "relatives". Such magazines, newspapers as "Avaz" ("Voice"), "Azat" ("Free"), "Beznen Fiker" ("Our Thought"), "Beznen Yul" ("Our Way"), "Vakyt" ("Time"), "Din ve magyishet" ("Religion and life"), "Ittifak" ("Unity"), "Yoldiz" ("Star"), "Koyash" ("Sun"), "Shura" ("Council"), "Yana Khayat" ("New Life") and other publications covered, as befits a solid, good press, the totality, the palette of human activity at the level of world civilization, especially on the example of the most intellectually developed nations (Amirkhanov, 2001: 124-125).

I. Gaspirali, in addition to the newspaper "Tercüman", publishes the magazines "Alem-i-nisvan" ("The world of women"), "Alem-i-sübyan" ("The world of children), "Ha-ha-ha" ("Ha-ha-ha"), where the main topics and problems of the nation were also presented.

Thus, possessing literacy in their native language, Turkic peoples actively used newspapers and magazines, through them they quickly became involved in public life and progressive trends of the era. The Azerbaijani, Crimean Tatar and Kazan Tatars had a whole layer of European educated, intellectually developed people, who largely determined the cultural present and future of the nation. The activities of the Turkic-Muslim periodical press were aimed at the revival and development of national culture, the coverage of important problems of national life.

The formation of Turkism in Russia at the beginning of the XX century

At the beginning of the XX century, prominent thinkers noted the leading role of Russian Muslim leaders - the Turks. According to the famous Tatar and Turkish public figure of the early XX century, Yusuf Akcura, the Turkic peoples, who were in the greatest interaction with Europe, were the first among the Muslims to accept the new trends of European thought. He quite rightly noted that "among the Turkic peoples, these ideas, especially the national idea, were adopted by Turks, Crimean Tatars, Kazan Tatars and Azerbaijanis" (Akcura, 1990: 12-13). And he also noted: "Kazan Tatars and Azerbaijanis have always been in close contact and worked for the benefit of their nation" (Akcura, 1990: 14).

At the end of the XIX century it was among the Tatars and Azerbaijanis that the ideas of Turkism first appeared and spread. Kazan, Ufa, Baku become the main objects of close attention of the tsarist gendarmerie in order to prevent the spread of these ideas among all Muslims of the empire. The prerequisites for the emergence and formation of Turkism in the Russian Empire were the plays of the Azerbaijani playwright Fatali Akhundov, the first Azerbaijani newspapers, the activities of the journalist and enlightener from the Crimean Tatars Ismail Gasprinsky, the activities and works of the Tatar religious leader, philosopher and historian Shigabutdin Mardzhani, and also an renovation movement called "jadidism" [Mukhametdinov, The evolution of the nation ... p. 43].

Mirza Fatali Akhundov (1812-1878) was the first in the Turkic world to write and publish his works in the spoken Azerbaijani language. I. Gaspirali with his ideas of modernization, his expression "Unity in words, thoughts and deeds!", which becomes a slogan for all Turkic peoples, laid the foundation for the development of Turkism. Among the Kazan Tatars, who created the ground for awakening the national identity of the people, was Sh. Marjani (1818-1889). He was the first to advocate the use of the ethnonym "Tatar" and explained that religious and ethnicity are two different things.

As M.E. Rasulzade notes, the process of the emergence of the ideology of Turkism was motivated, first of all, by the "strong rise of the national spirit" among the Turkic peoples of the former Russian Empire (Balayev, 2012: 221). It can be considered that the prerequisites for the emergence of Turkism were the

acquaintance of the leaders of the Turkic-Muslim society with the ideas of European nationalism, with the works of European philosophers, who subsequently influenced culture, enlightenment, and public life. Among the Turkic peoples, the first to accept the ideas of nationalism and personal freedom were Turks, Crimean Tatars, Kazan Tatars and Azerbaijanis.

Yusuf Akcura and Ahmed Agayev compared the process of formation of a nation of Muslim Turks in Russia with the processes of creating nation states in Europe. The theory of Turkism was formulated by the Tatar Y. Akcura and Azerbaijani A. Agayev on the basis of French political concepts, and above all the idea of a political nation and race (Khabutdinov, 2008: 11). "In order to live a free, independent and cultural life," concludes Al-Afghani, "all Muslim peoples must have a nationally conscious life" (Mukhametdinov, 1996: 41). Repeating the words of the researcher R. Mukhametdinov, Turkism as "unifying nationalism" found fertile ground also because at the beginning of the XX century the majority of Turkic peoples had not yet formed as a nation. As such, Azerbaijanis and Kazan Tatars were just beginning to form (Mukhametdinov, 1996: 256). It is also necessary to indicate that these peoples were united by one religion - Islam, and this also helped them to get closer.

The Turkish state is an example of the Turkic state

Subsequently, the Young Turk Revolution in 1908 and the Russian Revolution in 1917, the majority of the Turkic-Muslim intellectuals move to Turkey. Since, culturally, spiritually and politically, the Turkic peoples always looked with hope at the Ottoman Empire, and later at Turkey as an example of the world's only independent Turkic state. Tatar, Azerbaijani, Crimean Tatar figures take an active part in the scientific and public life of this state and bring the ideas of Turkic unity (Turkic nationalism) to Turkey. Among famous personalities, it is especially necessary to distinguish the following names: Ali bey Huseynzade (1864-1940), Ahmed bey Agayev (1868-1939), Musa Akegetzade (1864-1923), Yusuf Akcura (1876-1935), Abdurresid Ibrahim (1857- 1944), Sadri Maksudi (1878-1957), etc.

After 1908, the ideas of Turkism were widely spread and popularized in the Ottoman state, which was largely due to the relocation of such famous ideologists of Turkism as Y. Akcura, A. Huseynzade and A. Agaoglu from Russia to Turkey (Balayev, 2012: 233). According to Y. Akcura, the Turkish state was the strongest, most progressive and civilized, and it was it that should become the driving force and leader of the "process of forming a large political nation" and the unification of all Turks, "whose territory of residence covered most of Asia and Eastern Europe" (Akçura, 2019: 36.). According to the Azerbaijani scientist A. Balayev, at the turn of the XIX-XX centuries, The Ottoman Empire was undoubtedly a natural center of attraction for all the other Turkic peoples of the Russian Empire - Azerbaijani Turks, Tatars, Bashkirs, Uzbeks, etc. But this did not mean at all that representatives of these peoples were going to voluntarily abandon their original culture and language for the sake of a complete merge with the Ottoman Turks (Balayev, 2012: 254).

The origin of Turkism was national ideas, which had become widespread in Europe by that time. In this regard, the emergence of Turkism was a manifestation of an awakening national life among the Turkic peoples of the Russian Empire and their desire to go on the very path of economic progress and cultural development along which, based on the ideas of nationalism, Western Europe followed throughout the XIX century. Turkism was based on a common ethnic origin, affinity of languages, the proximity of cultures and historical destinies of the Turkic peoples (Balayev, 2012: 223).

In 1911, the first issue of the magazine "Türk Yurdu" was published in Turkey, inspired by one of the famous Tatar intellectuals from Russia, Yusuf Akcura. Ahmed Agayev, who is next to him, is an equally significant figure. From 1911 to 1918, 14 volumes, 161 issues of this magazine were published. According to Y. Akcura, the main purpose of the publication was to introduce scientists of the Turkic world, their work on common goals and polemics on the pages of the magazine. According to the statistical calculation of the Japanese historian Masami Arai, the section "Turkic World News" of the magazine "Türk Yurdu" was half

devoted to Central Asia and Islam in the Russian Empire, the second half dealt with the internal situation of the Ottoman Empire; 43% of the articles were written by Turks of Russian origin. Thus, Tatar intellectuals bring the Ottomans knowledge about the situation and life of Russian Muslims. The pages of the publication give an idea of education, news regarding the life of Russian Turks. The “Türk Yurdu” magazine, headed by Yusuf Akcura, on its pages promoted the “Tatar model” of modernization. After the Young Turk Revolution, interest in Muslims of Russia, their life and views begins (Georgeon, 1997: 194).

The well-known Tatar writer, politician Ayaz Ishaki, in his report on “The present situation of Turkic-Tatar emigrants in Europe and their views on the future,” read by him in the Muslim Community in 1934, writes that the Turkic-Tatars who arrived in Turkey before the revolution, almost all lived together, organized one large settlement and completely did not lose their national way life, and all of them are Turkish citizens. Our compatriots also had great weight in the cultural world of Turkey. Many Turkic-Tatars professors lectured at Turkish universities, some of them even held rector posts, and all of them were highly respected in the scientific world. Turkic-Tatar journalists also occupied a significant position in the press (National Archives... D. 44).

In particular, the modern Turkish public notes the great importance of Turkic figures in the cultural development of Turkey. Several leaders of the Muslim peoples of the empire - A. Agayev, Y. Akcura, A. Huseynzade and A. Ibrahimov, having appeared abroad after the first Russian revolution, organized in 1915 a special Committee to protect the rights of the Turkic-Tatars in Russia. The purpose of this Committee was to raise the issue of national rights, including the self-determination of Muslim Turks in the Russian Empire, in the international arena (Iskhakov, 2003: 111-112).

It must be admitted that Turkic-Muslim intellectuals who emigrated or lived in Turkey for a certain period influenced the formation of the national identity of the Turks, their formation as a nation, and the formation of Turkey as a secular state. Some of them were even in the close circle of the first president of the Turkish Republic, Atatürk, and worked as his advisers on cultural and political issues. Their weight and influence were significant not only in the political and administrative life of the country, but also in its scientific and educational fields.

CONCLUSION

Thus, based on the analysis of the source material, a general picture of the formation and development of Turkic-Muslim social thought at the beginning of the XX century is presented. Muslim leaders tried to unite their efforts in the struggle for the independence of the Turkic peoples of Russia, to preserve the language and culture. The Tatars in the early XX century did not separate their fate from the fate of their Muslim Turks brothers. They were deeply worried about the events in Transcaucasia, ethnic and confessional oppression directed against the Azerbaijani people.

The intellectuals of the Muslim peoples of the Russian Empire at the turn of the XIX-XX centuries. played a decisive role in the realization of their social, political and national rights. Comparing the position of their people and more developed nations, adopting the European values of democracy and national freedom, the intellectuals developed ideas that became the basis for the formation of the Tatar, Crimean Tatar, Azerbaijani nations.

REFERENCES

(1915). *Tormysh*, November 27.

Akçura. (1990). *Türkçülük ve dış Türkler*. İstanbul: Toker yayınları.

Akçura. (2019). *Üç-Tarz-ı Siyaset*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Amirkhanov. (2001). The history of Tatar culture in the context of "West-East" (on the material of the press of 1905-1917). В. Ф. А. М. Зәкиев, *Essays on the history of Tatar culture (in the context of "West-East")* (стр. 123-150). Kazan: Fiker.
- Balayev. (2012). *The Azerbaijan nation: the main stages of formation at the turn of the XIX-XX centuries*. Moscow: ООО TiRu.
- Georgon. (1997). Turkic intelligentsia of Russia in the Ottoman Empire and their influence in the era of the Young Turks. *Islam in the Tatar world: history and modernity* (стр. 191-197). Kazan: Institute of History of Academy of Sciences.
- Ishaki. (D. 44. Op. 1 F.R-2461 r.). National Archives of the Republic of Tatarstan.
- Iskhakov. (2003). Europe and Muslims from Russia: the first experience of cooperation at the beginning of the 20th century. . *Europe*, 111-112.
- Khabutdinov. (2008). *From community to nation: Tatars on the way from the Middle Ages to the New Time (late XVIII - early XX centuries)*. Kazan: Tatar Publishing House.
- Khabutdinov. (2013). *Institutions of the Russian Muslim community in the Volga-Ural region*. Moscow: Marjani Foundation.
- Mukhametdinov. (1996). *The origin and evolution of Turkism*. Kazan: Publishing House "Zaman".
- Osmanov. (2014). *The Enlightener of the East Ismail Gasprinsky*. Simferopol: Business Inform.
- Validi. (1916). Şәректән Garebkә. *An (Aң)*, 71.
- Zagidullin. (2014). *Tatar national movement in 1860-1905*. Kazan: Tatar book publishing house.
- Гайнетдинов. (1997). *Тюрко-татарская политическая эмиграция: начало 20 века – 30-е годы*. Набережные Челны: Камский издательский дом.

Yayın Kritiği

Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi

(Skill Education in Social Studies)

Editörler: Bülent Aksoy, Bülent Akbaba, Bahadır Kılcan

Pegem Akademi Yayınevi, 598 sayfa

ISBN:978-605-037-045-4

Zeynep CANBABA*

Makale Bilgisi

Makalenin geliş
tarihi: 31.5.2020

Makalenin kabul
tarihi: 13.6.2020

GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi; sosyal bilimlerin kapsamı içerisine giren disiplinlerden yararlanarak, etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir ilköğretim dersidir. Sosyal bilgiler dersi, çocuğun yakın çevresini tanımaya, yurt sevgisini kuvvetlendirmesine, duyu organlarını keskinleştirmesine, olayların nedenini anlama ve araştırma yeteneğinin gelişmesine de yardım eder (Meydan, 2015; 83). Sosyal bilgilerin kapsamındaki dersler ilk olarak II. Abdülhamit zamanında ilköğretim seviyesinde eğitim veren iptidai mekteplerin programında yer almıştır. Sosyal bilgilerin tarihi gelişimi olarak cumhuriyetten itibaren 1924 ve 1926 İlkokul Programı, 1936 İlkokul Programı, 1948 İlkokul Programı, 1962 İlkokul Programı Taslağı, 1968 İlkokul Programı, 1990 Sosyal Bilgiler Programı, 1998 Sosyal Bilgiler Programı, 2004-2005 Sosyal Bilgiler Programı ve 12 yıllık zorunlu eğitim modeline kadar sosyal bilgiler ele alınmıştır (Çatak, 2005;70).

2005-2006 öğretim yılından itibaren eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle birlikte öğretim programları sadece bilgi aktarmayı değil; bilginin yanı sıra beceri, değer, kavram öğretimi vb. hususları da kapsayacak şekilde hazırlanmaya başlandı. Demokratik toplumlarda sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, bireylerde karar verme, yorumlama, problem çözme ve öneride bulunma gibi önemli becerileri geliştirmektir. Bilgiyi elde eden birey sonrasında yaşamına taşıyarak kullanabilmeli, değerlerini inceleyip, tutum ve davranışlarını uygun şekilde geliştirmeli ve etkin vatandaş olarak toplumsal yaşam, problemlerin çözümünde yer alabilmelidir (Akbaba ve Aksoy, 2019; 5). Öğretim programlarında “beceri eğitimi” önemli yer tutmaktadır. Çünkü sosyal bilgilerin amacı topluma uyumlu ve yetkin bireyler yetiştirmektir.

* Doktora Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, canbazeynep@gmail.com (ORCID: 0000-0002-4596-7296), Türkiye.

Beceri kelimesi, bir işi yapmadaki kabiliyet, ustalık ve maharet olarak açıklanabilir. 2020 yılı Türk Dil Kurumu [TDK] sözlüğünde, beceri; “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet, ustalık” olarak tanımlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi, bireylerin edindikleri bilgi ve beceriyi hayatta karşılaştıkları yeni duruma aktarabilme, geliştirebilme ve çoğaltabilme kabiliyetini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 15 becerinin sayısı, 2018 yılındaki düzenlemede artarak 27 olmuştur. Bu becerilerin adları; araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama becerisidir.

Programda öğrenme alanlarında kazandırılması istenilen 27 becerinin adları belirtilmiş fakat öğrencilere nasıl kazandırılacağı açıkça belirtilmemiştir. Uygulayıcıların (öğretmenlerin) inisiyatifine bırakılmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin en çok zorlandığı kısım; teorik bilgiyi somut ve pratik bir şekilde öğrenciye aktarma ile öğrenciyi bilgi ve beceri edinme konusunda yönlendirme aşamalarıdır. “Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi” Kitabı, sosyal bilgiler öğretmenlerine bu konuda yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans eğitiminde ders kitabı olarak okutulabilecek niteliktedir.

SOSYAL BİLGİLERDE BECERİ EĞİTİMİ

Kitap 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer verilen beceriler temel alınarak 27 bölüm halinde düzenlenmiştir. Kitabın bölüm isimleri ve bölüm yazarları şöyledir: 1-Araştırma: Fitnat Gürgil, 2-Çevre Okuryazarlığı: Kadir Karatekin ve Adem Yılmaz, 3-Değişim ve Sürekliliği Algılama: Abdullah Türker, 4-Dijital Okuryazarlık: Erkan Yeşiltaş, 5-Eleştirel Düşünme: Ahmet Utku Özensoy, 6-Empati: Mustafa Tahiroğlu, 7- Finansal Okuryazarlık: Hayati Adalar, 8-Girişimcilik: Mavi Akkaya Yılmaz, 9-Gözlem: Erdi Erdoğan, 10-Harita Okuryazarlığı: Ömer Faruk Sönmez, 11-Hukuk Okuryazarlığı: Sibel Oğuz Haçat, 12-İletişim: Gökçe Kılıçoğlu, 13-İş Birliği: Seda Önger, 14-Kalıp ve Önyargıyı Fark Etme: Hülya Karaçalı Taze, 15-Kanıt Kullanma: Tevfik Palaz, 16- Karar Verme: Bahadır Kılcan ve Oğuz Seyhan, 17-Konum Analiz: Osman Çepni, 18- Medya Okuryazarlığı: Ebru Ardiç ve Adnan Altun, 19- Mekânı Algılama: Selman Ablak, 20- Öz Denetim: Deniz Tonga, 21- Politik Okuryazarlık: Zafer Kuş, 22-Problem Çözme: Cengiz Taşkırın ve Zafer Çakmak, 23-Sosyal Katılım: Çiğdem Alabaş ve Selahattin Kaymakçı, 24-Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama: Remzi Namal, 25-Türkçeyi Doğru Güzel ve Etkili Kullanma: Nuray Kayadibi, 26-Yenilikçi Düşünme: Serkan Keleşoğlu, 27-Zaman ve Kronolojiyi Algılama: Mahmut Erdem

Bölüm yazarlarına bakıldığında her bir bölümün alanlarında uzman; farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenler ile MEB’in uzman personelinden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanan kitapta; konuların anlaşılmasına yardımcı olmak amacıyla resim, şekil, tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır. Bölümlerin başında okuyucunun o bölümden elde edeceği kazanımlar belirlendikten sonra konuyla ilgili kuramsal bilgi verilmiş, daha sonra söz konusu becerinin öğrenciye nasıl kazandırılacağı açıklanmış ve etkinlik örnekleriyle somutlaştırılmıştır. Her bölümün sonunda bölüme ait kaynakça yer almaktadır. Bu duruma bakılarak kitaptaki bölümlerin modüler bir yapıda olduğu söylenebilir.

Giriş bölümünde editörler tarafından beceri kelimesinin tanımı, becerilerin eğitimdeki yeri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan beceriler açıklamıştır. 2005 ve (2018’de güncellenen haliyle) 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve kazandırılması gereken beceriler tablo halinde verilmiştir.

Beceri kelimesinin tanımı yapılmış ve 2005 ve 2017 programındaki becerilere genel hatlarıyla giriş bölümünde değinilmiş olmasına rağmen bazı bölümlerde; tekrar becerinin tanımının yapıp, programdaki becerilerin tam listesinin verildiği ve tüm becerilerin sayıldığı görülmektedir. Bu durumun gereksiz konu tekrarlarına ve asıl yoğunlaşılması gereken konudan (beceriden) belli ölçüde uzaklaşılmasına yol açtığı söylenebilir. Bu ise bölüm yazarları arasında yeterli koordinasyon kurulamadığını düşündürmektedir. Kitapla ilgili göze çarpan bir diğer özellik ise her bölümde yer verilen örnek etkinlik sayısının değişkenlik göstermesidir. Bazı bölümlerde sadece bir etkinlik sayısına yer verilirken bazı bölümlerde bu sayı on biri bulmaktadır.

KİTABIN BÖLÜMLERİ VE KONULAR

Bölüm içerikleri incelendiğinde her bölümde farklı bir beceri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Kitabın her bölümü kendi içinde giriş, konu başlıkları, sonuç ve kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır.

Araştırma başlıklı birinci bölümde; araştırma, araştırma becerisi, okuduğunu anlama, bilgiyi bulma, planlama ve yazma, (araştırma becerisinin alt boyutları olan) bilgi okuryazarlığı ve problem çözme becerisi konularında kuramsal bilgi verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde araştırma becerisinin öğretim programında yer aldığı şekil açıklanmıştır. Araştırma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler belirlenerek anlatılmıştır. Örnek bir ders planı, WebQuest örneği ve dereceli puanlama anahtarıyla uygulama safhası örneklendirilmiştir.

Çevre okuryazarlığının anlatıldığı ikinci bölümde; çevre okuryazarlığının bileşenleri ve alt becerileri (süreç ve karar verme) anlatıldıktan sonra sosyal bilgiler dersindeki yeri ve önemine değinilmiştir. 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda ilişkili olduğu öğrenme alanlarına değinilmiş, kazanımlar tablolar halinde verilmiştir. Uygulamaya yönelik örnek bir ders etkinliği ve değerlendirme çalışmasının verilmesi konunun anlaşılmasını ve somutlaştırılmasını kolaylaştırmıştır.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin programda hangi kazanımlarla eşleştirildiğinin açıklandığı üçüncü bölümde, değişim ve süreklilik kavramı da açıklanmıştır. Programdaki 4 kazanıma yönelik 4 ayrı etkinlik örneği verilmiştir. Etkinlik örneğinin içeriğinde etkinlik öncesi ve sonrası yapılacaklar ile değerlendirme aşaması da yer almaktadır.

Dijital okuryazarlık başlıklı dördüncü bölümde; dijital vatandaşlık, dijital göçmenler, dijital yerliler ve dijital okuryazarlık becerisi anlatıldıktan sonra sosyal bilgiler dersinde dijital okuryazarlık yetkinliğinin nasıl kazandırılacağına değinilmiştir. Bazı internet sitelerinin adları, kullanım amaçları, kullanıma ilişkin anlatım videolarının yer aldığı örnek bir etkinlik uygulaması ve “dijital okuryazarlık ölçeği” örnekleriyle; uygulama ve değerlendirme aşamaları somutlaştırılmıştır.

Beşinci bölümde “Eleştirel düşünme” anlatılmıştır. Sokrates’in “sorgulanmayan hayat yaşamaya değmez.” sözüyle başlanarak konuya dikkat çekilmiş, sonrasında sorgulama ve eleştirel düşünmenin tarihi ve öğretimi anlatılmıştır. Ders programında eleştirel düşünme becerisinin ilişkilendirildiği kazanımlar belirtilmiş; 6. sınıf seviyesinde bir etkinlik örneği, film önerileri ve kitap önerisinde bulunulmuştur. Okuyucuya altyapı oluşturması ve etkinlik örnekleri olması açısından faydalı bir tercihe sahiptir.

Empati nedir, empati nasıl geliştirilir, empati eğitimi nasıl olmalıdır gibi sorulara cevap oluşturacak şekilde anlatıldığı altıncı bölümde; “Yüz ifademden anla”, “Benzerlikler ve Farklılıklarımız” vb. konu başlıklarına sahip 11 adet etkinlik örneği verilmiş ve etkinliklerin safhaları adım adım anlatılmıştır.

“Finansal okuryazarlık” başlıklı yedinci bölümde önce finansal okuryazarlık, finansal karar verme ve etkin vatandaşlık kavramları arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Sonrasında sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık becerisinin öğretimine yönelik yöntem ve teknikler anlatılmış; uygulamaya dönül etkinlik örnekleri, kitap ve film önerileri verilmiştir. Ekler karekod olarak sunulmuştur. (Karekod 2 boyutlu barkod

sistemi olup, telefona yüklenen bir uygulama vasıtasıyla barkodun okunması ve bu vesileyle ek bilgi ve videolara ulaşılmasını sağlar.)

Girişimciliğin anlatıldığı sekizinci bölümde, girişimcinin özellikleri hakkında da bilgi verilmiştir. Girişimciliğin avantaj ve dezavantajlarına değinilmiştir. Girişimcilik becerisi 4, 5 ve 6. sınıf “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiştir. 6. sınıf seviyesinde, uygulama ve değerlendirme aşamalarının yer aldığı bir etkinlik örneğiyle konu somutlaştırılmıştır.

Kitabın dokuzuncu bölümünde gözlem becerisi anlatılmıştır. Çocuklarda gözlem becerisinin önemine değinilmiş sonrasında ise gözlem yapmanın ve gözlem becerisinin eğitim bilimlerdeki önemine vurgu yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersi içeriğindeki konuların gözlem becerisiyle nasıl edinilebileceği anlatılmıştır. Gözlem becerisi geliştirmeye yönelik etkinlikler kapsamında gözlem formu örnekleri verilmiştir.

Harita okuryazarlığı, harita becerisiyle ilişkilendirilerek onuncu bölümde açıklanmıştır. Harita okuryazarlığının alt kategorileri olan sembollerini anlama ve yorumlama, yön bulma, konum ve koordinat bulma, ölçek kullanma, uzaklık ölçme ile harita okuma ve yorumlama becerilerinden bahsedilmiştir. WebQuest öğretim yönteminin ve problem çözme tekniğinin kullanıldığı etkinlik örnekleri verilmiştir. Bireyin internet üzerinden eriştiği, daha önceden öğretmen tarafından hazırlanmış ve öğrencinin araştırma yapacağı kaynakların belirtilmiş olduğu sayfalar içeren, günlük hayat ile ilgili bir problemin çözümünü gerektiren ve öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına imkân tanıyan etkinlikler içerir.

“Hukuk okuryazarlığı” başlığı altında anlatılan on birinci bölümde, bireysel ve toplumsal hak ve sorumluluklara değinilmiştir. Topluma iyi bir vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersinde toplumsal sorunlara çözüm üretebilecek bireyler yetiştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu becerinin nasıl kazandırılacağı çeşitli etkinlik örnekleriyle anlatılmıştır.

Kitabın on ikinci bölümünde iletişim becerisinden bahsedilmektedir. İletişimin öğeleri türleri, iletişimi etkileyen olumlu ve olumsuz öğeler hakkında bilgi verildikten sonra; sosyal bilgiler dersinde iletişim becerileri ve teknolojilerinin bilinçli kullanılmasına yönelik eğitici bilgilendirmeler yapılmıştır.

“İşbirliği” başlıklı on üçüncü bölümde işbirliği kavramı, işbirliğinin önemi açıklanmıştır. Turnuva tekniği, başarı grupları tekniği, jigsaw ve grup araştırması tekniği vb. gibi kullanılabilir öğretim yöntemlerinden bahsedilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde işbirliği becerisinin nasıl kazandırılacağı anlatılmıştır. İşbirliği becerisinin takibine yönelik etkinlik örneği verilmiştir.

Kitabın on dördüncü bölümünde kalıp yargı ve önyargıdan bahsedilmektedir. Kalıp yargının türleri açıklanmıştır. İstenmeyen bir davranış olan kalıp yargı ve önyargı davranışının farkına varabilme ve engelleyebilmenin önemine değinilmiştir. Bu becerinin nasıl kazandırılacağı anlatılmıştır. Bölümün başlığı “Kalıp ve önyargıyı fark etme” şeklinde yanlış yazılmıştır. Öğretim programındaki gibi “kalıp yargı ve önyargıyı fark etme” şeklinde olmalıydı.

Kanıt kullanma becerisi on beşinci bölümde ele alınmıştır. Bireyin doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edebilmesinin önemine değinilmiştir. Bireyin yaşamda karşılaştığı olay, olgu ve problemleri analiz, sentez, değerlendirme, karar verme gibi süreçlerden geçirirken kaynakları ve dayanakları kanıt olarak kullanabilmesinin öneminden bahsedilmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak kanıt türleri yazılı, sözlü, görsel ve arkeolojik kanıtlar başlığı altında sınıflandırılıp tablolaştırılmıştır. Ayrıca birinci ve ikinci elden kaynağa ait tanım ve sınıflandırmalar açıklamıştır.

Karar verme becerisi, karar vermeyi etkileyen etmenler ve yardımcı unsurların anlatıldığı on altıncı bölümde; en iyi alternatifin seçimi, bir konuya yanıt verme, istişare edebilme ve verilen kararın sonuçlarının sorumluluğunu kabullenebilme yetileri açıklanmıştır. Karar verme sürecinin aşamaları açıklanmış, ayrıca karar verme kuram, stil ve stratejileri üzerinde durulmuştur.

Konum analizi becerisi on yedinci bölümde anlatılmaktadır. Bu beceri genelde coğrafya konularıyla ilişkilendirildiğine değinilmiştir. Bireyin doğal ve teknolojik yön bulma araçlarıyla çevresini doğru algılamasının ve bulunduğu yeri dünya da konumlandırmayı öğrenmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Etkinlik örnekleriyle becerinin kazandırılmasında izlenecek yöntemler anlatılmıştır.

Medya okuryazarlığının tarihi gelişimi ve günümüzde teknolojinin gelişmesiyle artan değeri on sekizinci bölümde anlatılmıştır. Güncel bilgiyi takip eden bilinçli ve sorumlu bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinde, bu becerinin nasıl kazandırılacağına ve önemine değinilmiştir. 10 ayrı etkinlik örneğiyle konu somutlaştırılmıştır.

On dokuzuncu bölümde mekânı algılama becerisinden bahsedilmektedir. Bu becerinin geliştirilmesiyle bireyin elde edeceği kazançlara değinilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere nasıl ve hangi araçlarla kazandırılacağı anlatılmıştır. Mekânı algılama becerisiyle bağlantılı öğrenme alanları sınıf seviyelerine ayrılarak tablolaştırılıp anlatılmıştır.

“Öz denetim” başlıklı yirminci bölümde öz denetim becerisinin nasıl kullanılacağı, günlük yaşamdaki yeri ve sosyal bilgiler dersinde öğrencilere nasıl kazandırılacağı anlatılmıştır. Örnek etkinlik ve değerlendirme ölçeği verilerek anlatılan konu somutlaştırılmıştır.

Kitabın yirmi birinci bölümünde politik okuryazarlık becerisinin yanı sıra politik sosyalizasyon, dijital vatandaşlık gibi kavramlar da açıklanmıştır. Politika ve vatandaşlık kavramlarının tarihçesine de değinilmiştir. Vatandaşlık eğitimini içerisinde barındıran sosyal bilgiler dersinde bu becerinin nasıl aktarılması gerektiği etkinlikle anlatılmıştır.

“Problem çözme” başlıklı yirmi ikinci bölümde, problem çözme becerisinin tüm boyutlarıyla anlatıldığı ve problem çözme yöntem ve tekniklerinin tek tek açıklandığı görülmektedir. Diğer bölümlere kıyasla becerinin programdaki öğrenme alanlarıyla ilişkisine daha az değinilmiştir.

Yirmi üçüncü bölümde “sosyal katılım” başlığındaki bilgiler; Selahattin Kaymakçı’nın danışmanlığını yaptığı ve Çiğdem Alabaş’ın yüksek lisans tezi olan çalışmadan desteklenerek anlatılmıştır. “Sosyal katılım ve etkin vatandaşlık” ile “sosyal katılım ve sosyal bilgiler” başlıkları altında konu açıklanmış; sosyal katılım kapsamında yapılabilecek etkinlikler sıralanıp açıklanmıştır. Etkinlik örnekleriyle bu becerinin nasıl kazandırılacağı gösterilmiştir.

Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin nasıl aktarılacağı anlatıldığı yirmi dördüncü bölümde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak grafik türleri ile grafik çizme ve yorumlama konularına değinilmiştir. Bu bölümde de sözü edilen beceriyle bağlantılı olan öğrenme alanlarına değinilmemiştir.

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin anlatıldığı yirmi beşinci bölümde, dil becerisi kavramına değinilmiştir. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi dil becerilerinden bahsedilmiştir. Sosyal bilgiler öğretimi açısından bu becerinin nasıl kazandırılacağı açıklanmış; farklı etkinlik örnekleri verilmiştir.

Yenilikçi düşünme becerisinin anlatıldığı yirmi altıncı bölümde, içinde yaratıcı düşünce kavramı ve yaratıcı düşünce teknikleri olan beyin fırtınası, gezinti tekniği, bakış açısını değiştirme vb. açıklanmıştır. Yenilikçilik ile inovasyon kavramlarının aynı anlama gelmediği gerekçeleriyle izah edilmiştir. Programda yer alan yenilikçi düşünme becerilerine değinilmiş, amaca yönelik etkinlik örnekleri verilmiştir.

“Zaman ve kronolojiyi algılama” adlı yirmi yedinci bölümün içeriğinde çocukların zaman ve kronoloji anlayışının nasıl geliştiğinden bahsedilmiştir. Bu becerinin sosyal bilgiler dersinde nasıl aktarılacağı izah edilmiştir. Zaman kapsülleri ve zaman şeritleri konusundan bahsedilmiş ve etkinlik örnekleriyle konunun anlatımı zenginleştirilmiştir.

SONUÇ

Kitabı genel olarak incelediğimizde; içerikte bir bütünlük olduğu görülmektedir. Kitabın hazırlanmasında çok sayıda yazarla çalışılmış olmasına rağmen bölümlerde ortak özelliklerin önemli ölçüde korunduğu görülmektedir. Kitap bölümlerinin tutarlı olduğu yani; bölüme ait kazanımlar, etkinlik örnekleri, sonuç, bölüme ait kaynakça kısımlarından oluştuğu görülmektedir. Bu ise akıcılığı sağlamaktadır. Okuyucu bir sonraki bölümde sürprizlerle karşılaşmamaktadır. Her bir bölümün sonunda ayrı kaynakçaya yer verilmesi okuyucunun ek okumalar için ilgili literatüre ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Konu anlatımları tablo, şekil ve grafiklerin yanı sıra karekod uygulamasıyla da desteklenmektedir. Karekod uygulaması sayesinde telefonda video veya bilgi notuna ulaşılabilir. Kitapta ortak akademik dil kullanıldığı, yazım kuralları, imla ve noktalama işaretlerine (ufak yazım hataları haricinde) dikkat edildiği görülmektedir.

Kitapta, beceri kelimesinin tanımı, programdaki tüm becerilerin adları, programa sonradan eklenen ve çıkarılan becerilerin isimleri, programın eksiklerinin eleştirilmesi gibi konularda tekrara düşüldüğü görülmektedir. Giriş bölümünde genel olarak aktarılan bu bilgiler kitap boyunca sık sık karşımıza çıkmaktadır. Kitapla ilgili dikkat çeken bir diğer husus; bazı bölümlerde kuramsal bilgiye gereğinden fazla yer ayrılarak asıl konudan uzaklaşılması yani ilgili bölüme konu edilen becerinin kazandırılma boyutuna (nasıl kazandırılacağına dair bilgiye) daha az yer verilmek suretiyle uygulama boyutunun belli ölçüde göz ardı edilmiş olmasıdır.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, öğretmen adaylarına ve bu alana ilgi duyan tüm okuyuculara hitap eden bu kitap, beceri eğitimine dair alandaki önemli bir eksikliği giderdiği düşünülmektedir. Başvuru kaynağı niteliğindeki bu kitaba okuyucuların sık sık başvuracağı ve faydalanacağı kuvvetle muhtemeldir.

KAYNAKÇA

Aksoy, B., Akbaba, B. ve Kılcan B. (ed.). (2019). *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94.

Meydan, A. (2015) *Sosyal bilgilerde coğrafyanın yeri ve önemi*. Turan R. ve Ulusoy K. (ed.) Sosyal Bilgilerin Temelleri (s. 83) içinde. DOI:10.14527/9786053642220.

TDK Sözlüğü. Erişim 01.05.2020, <https://sozluk.gov.tr/>

Yayın Kritiği

Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1

(Current Readings in Social Studies-1)

Editörler: Arife Figen ERSOY ve Hıdır KARADUMAN

Anı Yayıncılık, 224 Sayfa

ISBN: 978-605-170-258-2

Ahmet Utku ÖZENSOY*

Makale Bilgisi

Makalenin geliş
tarihi: 25.5.2020

Makalenin kabul
tarihi: 24.6.2020

SOSYAL BİLGİLERDE GÜNCEL OKUMALAR

Arife Figen Ersoy ve Hıdır Karaduman'ın editörlüğünde 2018 yılında Anı Yayıncılık tarafından yayınlanan Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1 isimli kitap sekiz bölüm halinde tasarlanmış olup, bölüm başlıkları ve yazarları şöyledir: 1. Bölüm: Medya Okuryazarlığının ABC'si (Doç. Dr. Adnan ALTUN); 2. Bölüm: Siyasetin Öğretimi ve Siyaset Okuryazarlığı (Prof. Dr. Süleyman İNAN ve Arş. Grv. Özge TARHAN); 3. Bölüm: Sosyal Bilgiler Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Perspektifi (Doç. Dr. Yasemin ESEN ve Arş. Grv. Serdar MALKOÇ); 4. Bölüm: Barış ve Çatışma Çözme Eğitiminde Sosyal Bilgiler (Dr. Öğrt. Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR); 5. Bölüm: Sosyal Bilgiler ve Görsel Kültür (Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN ve Arş. Grv. Mahmut BOZKURT); 6. Bölüm: Ekonomiye ve Dünyayı Okumak: Sosyal Bilgilerde Ekonomi Öğretimi (Dr. Öğrt. Üyesi Gülten YILDIRIM); 7. Bölüm: Mekânı Anlamanın Yeni Yolu: Coğrafi Bilgi Sistemleri (Doç. Dr. Elif ALADAĞ) ve 8. Bölüm: Yeni Gelişmelerle Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi (Prof. Dr. İsmail GÜVEN ve Dr. Öğrt. Üyesi Serkan KELEŞOĞLU).

Sosyal bilgiler, bir yaşam becerileri dersi olarak tanımlandığında geçmişi tarih öncesi çağlara kadar uzanır. Çok uzun süre informal yapılan sosyal bilgiler dersi özellikle 19. Yüzyılın sonlarından itibaren formal düzeyde önce Amerika Birleşik Devletleri'nde, sonrasında dünyanın birçok ülkesinde eğitim programlarında yer bulmaya başlamıştır.

Sanayi Devrimi'nden itibaren dünya ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik olarak büyük bir değişim sürecinin içerisine girmişti. Üretimde kol gücünün, yerini makine gücüne bıraktığı bu süreçte sanayi sektöründe büyük miktarda emek gücüne ihtiyaç duyulmaya başlandı. Bu emek gücünün çoğunluğunu belli bir üst düzey eğitim gerektiren mühendis, teknisyen ile temel düzeyde eğitim almış işçiler oluşturmaktaydı.

* * Dr. Öğretim. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Böl.
autkum@yahoo.com, Türkiye.

Dolayısıyla eğitilmiş bir nüfus için ilkokuldan yükseköğretime farklı düzeylerde okullar açıldı. Dünya tarihinin bu döneminde eğitim ilk kez bu kadar yaygınlaşmaya ve toplumun genelini kapsamaya başlamıştır.

Elektriğin ve buna bağlı olarak seri üretimin endüstride kullanılmasını ifade eden Endüstri 2.0 ile birlikte sosyal bilgiler dersinin temelleri atılmaya başlanmıştır. Vatandaşlık aktarımı olarak başlayan sosyal bilgiler, zamanla sosyal bilimler için sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünce anlayışlarıyla zenginleşmiştir. Günümüzde vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler anlayışının önemi azalmıştır. Bununla birlikte örtük program gibi sosyal bilgilerin çeşitli düzeylerinde yer bulmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi kaynağını antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, yurttaşlık, psikoloji, sosyoloji gibi sosyal disiplinlerden almaktadır. Bu disiplinlerin, disiplinler arası bir şekilde bir araya getirilmesiyle sosyal bilgilerin içeriği oluşturulur. Dolayısıyla sosyal bilgiler hayatın sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel, bilimsel, teknolojik, tarihî, coğrafi birçok alanıyla ilgili disiplinler arası bir alandır. Bundan dolayı sosyal bilgiler dersinin programı, içeriği, öğretimi vb. her alanı bu zenginlikte olmalıdır. Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1, sosyal bilgiler alanında bu nitelikte bir kitap olarak karşımıza çıkmaktadır.

Editörleri Arife Figen Ersoy ve Hıdır Karaduman, “Kitap Hakkında” başlıklı giriş bölümünde kitabın amacını “kaybolan bilgileri derlemek ve toplamak ihtiyacıyla oluşan, güncel bilgileri sosyal bilgilerle buluşturmayı, sosyal bilgiler eğitimini farklı açılardan (toplumsal cinsiyet, görsel kültür vb.) düşünmeyi amaçlayan bir çalışma” olarak ortaya koymaktadırlar. Editörler bu bölümde kitabın “sosyal bilgileri farklı ve yeni konularla çalışan akademisyenlerin bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşma noktası” olduğunu belirtmektedirler. Yine aynı bölümde editörler “sosyal bilim ve sosyal bilgiler uzmanlarının birlikte katkı verdiği bu kitapta disiplinler arası çalışmalara da yer” verildiğini ifade etmektedirler. Editörlere göre “Sosyal bilgiler ekonomiden teknolojiye ve siyasete kadar çok geniş bir çalışma alanına sahiptir. Bu bakımdan sosyal yaşamı ilgilendiren her konu adeta sosyal bilgiler eğitiminin kapsamına girmektedir.”

Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1 de editörlerin bu görüşü doğrultusunda ortaya konulan bir kitap olarak üretilmiştir. Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1 kitabı sekiz bölümden oluşmaktadır. 1, 4, 6 ve 7. Bölümler tek yazarlı, 2, 3, 5 ve 8. bölümler ise iki yazarlıdır. Her bölüm belli bir sistematik içinde ele alınmıştır. Bölümlerde aşağıdaki unsurlara yer verilmiştir:

- Konuya giriş
- Kavramsal ve kuramsal çerçeve
- Konunun farklı boyutları
- Konunun sosyal bilgilerle ve sosyal bilgiler programıyla ilişkisi
- Konunun sosyal bilgiler bağlamında öğretim süreci
- Öğretim sürecinde yaşanan zorluklar
- Sonuç
- Konunun öğretiminde kullanılacak örnek etkinlikler

Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1 kitabında her bölümün kaynakçası aynı zamanda konuyla ilgili geniş bir alan yazını içermektedir. Bölümde ele alınan konularla ilgili ayrıntılı bilgi edinmek isteyen okurlar bu kaynakçadan yararlanabilir.

Medya Okuryazarlığının ABC’si başlıklı 1. Bölümde medya ve okuryazarlık ilişkisi, medya okuryazarlığının kavramsal çerçevesi, becerileri, ilkeleri, sosyal bilgilerde medya okuryazarlığının yeri gibi konulara değinilmiştir. Bölümde özellikle medya okuryazarlığının sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alınmasının önemi vurgulanmıştır. Bölümde ayrıca konuyla ilgili bir okuma listesine yer verilmiştir.

Siyasetin Öğretimi ve Siyaset Okuryazarlığı başlıklı 2. Bölümde öncelikle siyasetin öğretilbilir olup olmadığı tartışılmıştır. Ardından bilgi nesnesi ve vatandaşlık bilinci olarak siyaset ile siyaset okuryazarlığı ele alınmıştır. Son olarak konunun sosyal bilgiler dersi ve programıyla olan ilişkisi örneklerle açıklanmıştır. Bölümde ayrıca şema hâlinde “siyasi okuryazarlık ağacı”na yer verilmiştir. Bu şemanın öğrenmeyi görselleştirerek kolaylaştırdığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Perspektifi başlıklı 3. Bölüm son yıllarda önemi gittikçe artan ve tartışılan toplumsal cinsiyet kavramı hakkındadır. Bölümde cinsiyet ve toplumsal cinsiyeti tartışmalarının Türkiye ve dünyadaki tarih geçmişi ortaya konmuştur. Ardından toplumsal cinsiyetin eğitimde nasıl ele alındığı tartışılmıştır. Daha sonra sosyal bilgiler dersi ve vatandaşlık bağlamlarında toplumsal cinsiyet kavramı açıklanmış; sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyetçi ifadeler ortaya konulmuştur.

Barış ve Çatışma Çözme Eğitiminde Sosyal Bilgiler başlıklı 4. Bölümde sosyal bilgiler dersi bağlamında barış ve çatışma çözme eğitimi ele alınmıştır. Bölümde barış kavramı açıklanmış ve ardından barış eğitiminin tarihi, kapsamı, amacı, kavramsal çerçevesi tartışılmıştır. Daha sonra barış eğitimine ilişkin zorluklar ve çözüm yollarına değinilmiştir. Bölümde çatışma çözenin eğitimde nasıl gerçekleşeceği ifade edilmiş ve etkinliklerle bölüm bitirilmiştir.

Sosyal Bilgiler ve Görsel Kültür başlıklı 5. Bölümde sosyal bilgilere yenilikçi bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Görsel kültür postmodernizm, görsel dünya, görsel algı, metinlerarasılık, görsel öyküler çerçevelerinde tartışılmıştır. Bölümde eleştirel kuram ve eleştirel pedagoji kavramları açıklanmış; görsel kültür çalışmalarına değinilmiştir. Daha sonra görsel kültür sosyal bilgiler bağlamında yenilikçi bir yaklaşım olarak tartışılmıştır. Bölümde ele alınan görsel kültürün sosyal bilgilere bilginin görselleştirilmesi açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Ekonomi, sosyal hayatın çok önemli bir parçasıdır. Ekonomiye ve Dünyayı Okumak: Sosyal Bilgilerde Ekonomi Öğretimi başlıklı 6. Bölümde sosyal bilgiler ve ekonomi ele alınmıştır. Öncelikle ekonomi okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık kavramlarını karşılaştırmalı ve eleştirel olarak tartışılmıştır. Ekonomi okuryazarlığı kavramı politik bir yetkinlik ve yaşam becerisi çerçevesinde açıklanmıştır. Bölümde ekonomi okuryazarlığının eğitimdeki ve özelde sosyal bilgiler eğitimindeki yeri örneklerle ifade edilmiştir. Bu örnekler arasında işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, drama ve rol oynama, kavram haritaları, zihin haritaları, bilgisayarlar ve web temelli yazılımlar bulunmaktadır.

Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) sosyal bilgiler dersinde önemli bir alandır. Mekânı Anlamanın Yeni Yolu: Coğrafi Bilgi Sistemleri başlıklı 7. Bölüm CBS konusuna değinmiştir. Bölümde CBS kavramı açıklanmış, CBS'nin fonksiyonları ve tarihçesi örneklerle ifade edilmiştir. Ardından CBS kavramının eğitimdeki yeri ile sosyal bilgilerdeki kullanımı ele alınmıştır. Bölümde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek CBS ile ilgili birçok etkinlik görsel olarak verilmiştir.

Kitabın 8. ve son bölümü Yeni Gelişmelerle Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi başlıklı bölümdür. Bölümde 2020'li yıllarda ön plana çıkacak becerilere yer verilerek bu becerilerin öğretiminin önemine değinilmiştir. Ardından 2004 yılında eğitim programlarının güncellenmesi sonucu değişen eğitim programları ve öğretmenlik konuları üzerinde durulmuştur. Bölümde ulusal öğretmen stratejisinin içeriği ve teknolojik gelişmelerin öğretmen eğitimine etkileri açıklanmıştır. Bölümde son olarak Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlilikleri tablo olarak yer almıştır.

Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1 kitabında bölümlerin yenilikçi bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir. Bölümlerde tablo, şekil, şema gibi görsel unsurlara yer verilmesinin öğretimi kolaylaştıracakı düşünülmektedir. Kitabın niteliğini arttıran en önemli unsurlardan biri her bölümde etkinliklere yer verilmesidir. Sosyal bilgiler derslerinde konuların öğretiminde öğrencilerin etkinlikleri yapmaları öğretimi daha etkili, verimli ve kalıcı kılacağı düşünülmektedir.

Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1 sosyal bilgiler eğitimi açısından sosyal bilgiler uzmanları, sosyal bilgiler eğitimcileri ile eğitimin diğer alanlarında çalışmalarda bulunan akademisyen, eğitimci, yüksek lisans ve doktora öğrencileri için çok önemli bir kaynaktır. Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar-1 bir seri olarak düşünülen kitapların ilkidir. Seri tamamlandığında sosyal bilgilerin kapsayıcılığıyla paralel olarak birçok konuya değinilmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

Ersoy, A. F. ve Karaduman, H. (Ed.). (2018). *Sosyal bilgilerde güncel okumalar-1*. Ankara: Anı Yayıncılık.