

# IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde  
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

**Cilt 4 / Sayı 2 / Yıl 2020**



**International Journal of New Approaches in Social Studies**



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS**

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

**ISSN: 2618-5725**

### **Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS**

2017 yılında yayın hayatına başlayan, hakemli (Çift Kör Hakemlik/ Double Blind Review) ve uluslararası bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Dergiye kabul edilen çalışmalar online olarak yayınlanmaktadır. Sosyal Bilgiler çalışma alanında (Sosyal Bilgiler Alanı ile ilişkili yayımlar) ve editör kurulunun uygun gördüğü eğitim bilimleri alanında yapılan özgün nitelikteki çalışmaları yayınlamak eğitim-öğretim süreçlerinde, öğretmen yetiştirme alanında mevcut durumları ortaya koyma, sorunlara dikkat çekme ve çözüm önerileri getirme vb. katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma ve derleme makaleler yanında, ders etkinlikleri, kitap inceleme ve biyografi çalışmaları da yayınlanmaktadır.

### **DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING**

**AcademicKEYS**  
**Academic Index**  
**Academic Resource Index**  
**ASOS index**  
**BASE**  
**CiteFactor**  
**Clausthal University of Technology Library**  
**Cosmos Impact Factor**  
**Dergipark**  
**DIIF**  
**Directory of Research Journals Indexing**  
**Eurasian Scientific Journal Index (ESJI )**  
**EZB Elektronische Zeitschriftenbibliothek**  
**Frankfurt University of Applied Sciences**  
**Frei Universität Berlin Bibliothek**  
**General Impact Factor**  
**Google SCHOLAR**  
**German National Serials Database (ZDB)**  
**HLB Fulda University**  
**Indexa**  
**INDEX COPERNICUS**  
**Infobaseindex**  
**International Institute Of Organized Research (I2OR)**  
**International Society for Research Activity ( ISRAJIF )**

**International Citation Index**  
**ISEEK**  
**JatsTech**  
**Journalfactor**  
**Katholische Universitat**  
**Open AIRE**  
**Philippe Universitat Marburg**  
**Road**  
**Root INDEXING**  
**Scientific Indexing Service (SIS)**  
**Scholarimpact**  
**Sindex SIS**  
**Southwest-German Union Catalogue (SWB)**  
**The Big Search Engine Index**  
**Türk Eğitim İndeksi**  
**UH Universitat Hamburg**  
**Universiteits Bibliotheek Gent**  
**Universitats Bibliothek Leipzig**  
**UniKASSEL VERSITAT**  
**WorldCAT**

### **OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS**

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi editöre gönderiniz.

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

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

ijonasstr@gmail.com

# IJONASS

## Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 4, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2020

VOLUME:4, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER -2020

### SAHİBİ / OWNER

Dr. Hakan AKDAĞ

### EDİTÖR / EDITOR

Dr. Hakan AKDAĞ

### SAYI EDİTÖRÜ/ ISSUE EDITOR

Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

### EDİTÖR YRD / VICE EDITOR

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. F. Serkan SAY

Dr. Muhammet SAYGIN

Dr. Anıl KALE

Dr. Gürol YOKUŞ

### REDAKSİYON/ REDACTION

Dr. F. Serkan SAY

Dr. Gürol YOKUŞ

### YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Halil TOCAN

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Adnan ALTUN

### İLETİŞİM / COMMUNICATION

Dr. Hakan AKDAĞ – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN

Dr. Selahattin Kaymakcı – Kastamonu Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 37000 KASTAMONU

Dr. F. Serkan SAY – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN

E-posta/email: [ijonasstr@gmail.com](mailto:ijonasstr@gmail.com)

**BASIM TARİHİ / PUBLISHED TIME:** Aralık – 2020 / December – 2020

**ISSN:**2618-5725

### Danışma Kurulu ve Hakemler Advisory Board and Referees

Prof. Dr. Refik TURAN – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK – Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY – Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU – Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Bahri ATA- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ramazan SEVER – Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Süleyman İNAN – Denizli Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Marilyn JOHNSTON PARSONS, University of Illinois at Urbana-Champaign College of Education,  
Prof. Dr. Necdet HAYTA – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mithat AYDIN – Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Handan DEVECİ – Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Hilary COOPER – University of Cumbria  
Prof. Dr. Kadir ULUSOY – Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ – Bursa Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ – Bursa Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ – Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Âdem SEZER – Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI – Niğde Ömerhalis Demir Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatih AYDIN – Karabük Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan DİNÇ – Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK – Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN – Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Bayram TAY – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent AKSOY – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN – Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Gaziosman Paşa Üniversitesi  
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ – Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Ramazan KAYA – Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ – Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Cumhuriyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. S. Gülin KARABAĞ – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Elif ALADAĞ – Adnan Menderes Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ – Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK – Ordu Üniversitesi  
Doç. Dr. Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK – Ordu Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammed SARI – Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU – Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi  
Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Harun ER – Barın Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim SARI – Dumlupınar Üniversitesi  
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Hatice DEMİRKAYA GEDİK – Aksaray Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Murat Bayram YILAR – Samsun 19 Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi. Serpil DEMİREZEN – Akdeniz Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi. Emine Karasu AVCI – Kastamonu Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi. Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Gülten YILDIRIM – Denizli Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Fatma TORUN – Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Kudret AYKIRI – Pamukkale Üniversitesi

The logo for IJONASS is displayed in a dark red rectangular box. The letters 'IJONASS' are written in a bold, black, sans-serif font. The 'S' at the end is stylized, with a white, curved line passing through it, resembling a signature or a dynamic element.

**Uluslararası Sosyal Bilgielrde Yeni Yaklaşımlar Dergisi**  
**IJONASS**

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 4, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2020

VOLUME:4, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER -2020

**Bu Sayının Hakemleri**

**The Referees of This Issue**

- Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil TOKCAN – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Gökçe – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Doç. Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim SARI – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ – Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Oktay BERBER – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Selman ABLAK – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Murat Bayram YILAR – Samsun 19 Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Serpil DEMİREZEN – Akdeniz Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Yakup YILDIRIM – Akdeniz Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi  
Dr. Kudret Aykırı – Pamukkale Üniversitesi



## Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 4, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2020

VOLUME:4, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER -2020

### EDİTÖRDEN...

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) Değerli Okuyucuları,

Dergi yönetiminin daveti üzerine Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) 2020 yılı son sayısı için misafir editörlük görevini üstlendim. Bu süreç içerisinde dergimize yoğun ilgi gösterildi. Bu vesileyle, yayınlarıyla alana yeni ürünler sunmaya çalışan tüm paydaşlara teşekkür ederim.

Dergi ekibimiz, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla 4. cilt 2. sayımızı yayımlandığını belirtmekten büyük bir mutluluk duyuyorum. Dergimizin bu sayısında 10 farklı çalışma yer almaktadır. Doğası gereği disiplinlerarası bir yapıya sahip olan sosyal bilgilerin konu alanındaki çeşitlilik, hiç şüphesiz dergimizde yayımlanan makalelerin konu, yöntem ve içerik açısından zenginliğine katkı sağlamaya devam ediyor. Dergimizin 4. cilt 2. sayısında birbirinden kıymetli bilim insanları tarafından hazırlanan müzeler, sinema ve dizi filmlerin kullanımı, ders kitabı incelemeleri, değer eğitimi, tarih şeritleri, sanat eğitimi ve kronoloji öğretimi konulu makalelere yer verdik. Bu bağlamda yazarlarımıza tekrar teşekkür ediyor, dergimize başta sosyal bilgiler eğitimcileri olmak üzere Türkiye'de alan eğitimiyle ilgilenen tüm paydaşların çalışmalarını beklediğimizi belirtmek istiyorum.

2017 yılında yayın hayatına başlayan Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) gün geçtikçe büyüdüğünü görüyor, dergimizin sosyal bilgiler eğitimi alanına yeni bir bakış açısı getiren süreli bir yayın olması için ellerinden gelen tüm gayreti gösteren editör kurulunu kutluyorum. Dergimizin uluslararası camiada tanınırlığının artırılması, üst indekslerde taranması, yayımlanan çalışmaların dünyanın farklı akademik noktalarında tanınması ve duyurulması sürecine de büyük bir kararlılıkla devam edilmesini tavsiye ediyorum.

Dergimizin bir sonraki sayısının 2021 yılı Haziran ayında yayımlanacağını hatırlatıyor, misafir editörlüğünü yürüttüğüm bu sayının alana katkı sağlamasını diliyorum. Saygılarımla...

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU  
Aralık – 2020







**Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS**

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 4, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2020

VOLUME:4, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER -2020

## **İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

**Editörden... /Editor's Note**

**İçindekiler / Contents**

1) Harun ER – Ramazan YILMAZ (s. 165 - 181)

**Sosyal Bilgilerde Öğretmen Adaylarının Objektifinden “Müze Kullanımı”**

*The Use of Museums through the Lens of Teacher Candidates in Social Studies*

2) Serkan KELEŞOĞLU – Bülent AKBABA (s. 182 - 197)

**Kullansam mı Kullanmasam mı? Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sinema ve Dizi Filmlerin Kullanımına Yönelik Öğretmen Deneyimleri**

*Should I use it or not? Teacher Experiences on the Use of Cinema and TV Series in Social Studies Teaching*

3) Osman AKHAN (s. 198 - 219)

**Lise 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Bakımından Değerlendirilmesi**

*Evaluation of The High School 11th Grade History Coursebook in Terms of The Picture-Text Relationship*

4) Aylin KAYA ŞENGÜN – Osman Kubilay GÜL (s. 220 - 247)

**8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının İçerik Düzenleme İlkelerine Uygunluğunun İncelenmesi**

*Examination of the Compliance of 8th Grade Course Book for The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism to the Content Organizing Principles*



5) Tuğba KILCAN (s. 248 - 266)

**Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi**

*Investigation of the Root Values in Mathematics Textbooks of Middle School and Imam Hatip Secondary Schools*

6) Kübra KANDEMİR – Elif TORUN (s. 267 - 284)

**İstiklal Marşı'nın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi**

*Investigation of the National Anthem in Terms of the Values in the Social Studies Curriculum*

7) Ömür KIZIL – Cengiz DÖNMEZ (s. 285 - 308)

**Tarih Konularının Öğretiminde Senkronik Yaklaşım Modeli ve Ölçekli Senkronik Tarih Şeritleri**

*The Model of Synchronic Approach and Scaled Synchronological Charts To Teaching Historical Subjects*

8) Yücehan YÜCESOY – Burak DEMİR – Başak BAĞLAMA – Ümit POLAT – Behçet ÖZNACAR (s. 309 - 321)

**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi**

*Investigation of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Art Education and Visual Arts Course*

9) Tuba TOMBULOĞLU (s. 322 - 334)

**Timurlularda Yapılan Evlilikler ve Kurulan İttifaklar**

*Marriages In The Timurid And Alliances Founded*

10) Ahmet ŞİMŞEK – Sevcan KOLBASAR (s. 335 - 356)

**4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabındaki “Millî Mücadele” Konusunun Kronoloji Bilgi ve Becerilerini Kazandırması Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri ile İncelenmesi**

*Investigation of the “The Turkish War of Independence” Subject in the 4th grade Social Studies Book in Term of Teaching Chronology Knowledge and Skills with Teacher and Students Opinions*

## Sosyal Bilgilerde Öğretmen Adaylarının Objektifinden “Müze Kullanımı”

Harun ER<sup>1\*</sup> & Ramazan YILMAZ<sup>2</sup>

Gönderilme Tarihi: 08 Temmuz 2020 Kabul Tarihi: 05 Eylül 2020  
DOI: 10.38015/sbyy.766481

### Öz:

Müzeler, insanlık tarihinin ortaya koymuş olduğu değeri yüksek somut nitelik taşıyan eserlerin sergilendiği özel mekanlardır. Müzeleri farklı ve anlamlı kılan temel unsur, burada sergilenen tarihsel ve kültürel niteliği yüksek eserlerin insanlığın ortak mirası sayılması ve biricik ve tek olmasıdır. Toplumda insanların müzelere atfettiği değer ve yüklediği anlamın karşılık bulması noktasında bu kurumların işlevsel bir nitelik kazanması ve kullanılabilir olması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda müzelerin eğitim alanında bir öğretim aracı olarak kullanılması bu kurumları daha işlevsel kılacağı gibi çocukların da öğrenimine büyük katkı sağlayacaktır. Türk eğitim sisteminde sosyal bilgiler dersi içeriği ve yapısı itibarıyla müze kullanımına uygunluk arzeden derslerin başında gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde “müze kullanımına” ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve betimsel yöntem esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalının 4. sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler ise içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, müzelerin sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilere öğrenim sürecinde büyük fayda sağlayacağını ancak farklı nedenlerle müzelere erişim zorluğunun da sınırlandırıcı bir etki oluşturacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca müzelerden daha etkili faydalanılması noktasında önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, müze, müze kullanımı.

### Abstract:

Museums are unique settings where concrete and historical artifacts of humanity are exhibited. The main element that makes museums meaningful is that the artifacts exhibited at these places have been unique and common heritage for the humanity. It is of great importance to observe how museums function in social life and how they can be utilized in educational settings. In this vein, the use of museums as a tool of education will not only make these institutions more functional but it will also contribute to learning on the part of the learners. In Turkish educational system, the course of social studies is one of the pioneering courses that could fit in relation to its content and framework. This study aims to determine teacher candidates' views in relation to “the use of museums” in the course of social studies. This study adopted a qualitative research design and descriptive method. A total of 42 senior year teacher candidates of social studies in education faculty at a state university in participated in the study during 2018-2019 academic year. Data were collected through a semi structured interview and

<sup>1</sup>Bartın Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0454-6807

<sup>2</sup>Bartın Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-2041-1750

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): erharun06@gmail.com

analyzed through content analysis. As a result of the study, teacher candidates reported that the use of museums would be highly useful for the learners during the course of learning in social studies; however, they also stated that it could not always be possible to have access to museums. Additionally, teacher candidates proposed further suggestions to utilize museums in social studies.

**Keywords:** Social studies, museum, museum use.

## GİRİŞ

Müze kavramı geçmişten günümüze farklı anlamlar içeren bir anlayış ile tanımlanmış ancak hiçbir dönem önemini yitirmemiş mekanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzeler Romalılar zamanında felsefi tartışmaların yapıldığı aynı zamanda krallar, asiller ve askerlerin sanat eserleri ile süslediği mekânlar olarak anlam bulmuştur (Er ve Yılmaz, 2020). Ortaçağ’da ise kutsal görülen eşya, heykel ve farklı türde eserler toplanmış ve bunlar kiliseler ve katedral gibi dini mabetlere götürülerek müze haline dönüştürülmüştür (Şişginoğlu, 2011). Müzeler 17. yüzyılda antik ve tarihi nitelik taşıyan eşyaları tanımlamak için kullanılırken bundan sonraki dönemlerde de belli bir alana ilişkin koleksiyonların korunarak inceleme, araştırma ve keyif alma amacıyla sergilenmesi ve bunun insanların beğenisine sunulması olarak vücut bulmuştur (Allan, 1963). Günümüze gelindiğinde ise müzelerin tarihten sanata, bilimden estetiğe, kültürden eğitime çok geniş bir alanda bir araştırma sahası konumuna eriştiği ifade edilebilir (Onur, 2012). Mercin (2003) müzeleri içerikleri, birikimleri ve ihtiva ettiği mekansal konumlarıyla toplumsal belleğin gösterim alanları olarak tanımlayarak bütüncül bir bakış açısı oluşturmuştur. Akmehtem ve Ödekan (2006) da müzeleri, toplumun tarihsel ve kültürel anlamda edindiği mirası biriktiren, koruma altına alarak, incelemeye, araştırmaya ve halkın eğitimine sunan kuruluşlar olarak ifade etmişlerdir. Bu tanımla araştırmacılar müzelerin daha çok kültür aktarımı ve eğitimsel yönüne vurgu yapmışlardır. Clutterbuck (2008)’e göre de müzeler, kişisel anlam yüklü mekânlardır ve müzelerde kendi bilgi birikimimize ve deneyimlerimize göre anlamlarımızı oluştururuz. Bu tanımda bir anlamda müzelerin bilgiyi ve öğrenmeyi inşa etme sürecine yaptığı katkıyı vurgulamaktadır. Shaw (2004) da müzeleri bireylere ve kitlelere belirli değerleri veren, yaşam standartlarını yükselten ve genel ahlak kurallarını öğreten kurumlar olarak görmektedir. Bu açıdan bakıldığında da müzelerin topluma duygu kazandıran ve düzen sağlayan özelliğine dikkat çekilmiştir. Tarihsel süreçte müze kavramının ifade ettiği anlamın farklılaşması ve geniş bir yelpazede anlam bulması onu daha önemli hale getirmiş ve toplumsal etkisini de artırmıştır. Bu bağlamda müzelerin ne tür işlevlere sahip olduğu ve bireylere hangi anlamda katkı sağlayacağı soruları gündeme gelmektedir.

Müzelerin tarihsel süreçte değişen ve gelişen dünya koşulları bağlamında ve buna bağlı olarak oluşan yeni ve modern eğitim anlayışı çerçevesinde, kendini yeniden konumlandırması ve sahip olduğu rolleri gözden geçirmesi gerçeği ortaya çıkmıştır. Klasik ve durağan müzecilik anlayışından aktif ve yaşayan çağdaş müzecilik anlayışına doğru bir geçişin yaşandığı bir zaman diliminde olduğumuz aşikârdır (Şar ve Sağkol, 2013). Bu anlayış doğrultusunda müzelerin toplumu bilgilendirmek, bilinçlendirmek, eğitim ve kültür hayatına katkıda bulunmak ve müze-toplum ilişkisini güçlendirmek gibi amaçları da bulunmaktadır. Müzelerin bu amaçlarının yanında fen, sosyal ve doğa bilimlerinde farklı disiplinlerle işbirliği yapmak suretiyle bireylere gerçek yaşamda olanaklı olmayan deneyimler yaşattığı ve farklı tecrübeler sunduğu da ifade edilebilir (Mercin, 2006). Müzelerin sahip olduğu zengin koleksiyonlar ve bunlara ait ilginç ve farklı hikayeler, ziyaretçileri derinden etkilemekte ve zihinlerinde farklı düşünce ve öğrenmelere yol açmakta ve bu noktada zengin bir kaynak oluşturmaktadır (Gartenhaus, 2000). Bu anlamda müzelerin, ziyaretçilerin hayal gücünü canlı tutmak suretiyle yaratıcılığını ortaya çıkardığı söylenebilir (Karaosmanoğlu, 2017). Müzelerin sahip olduğu bu farklı özellikler ve

insanlığa yaptığı olumlu katkı kurumsal anlamda korunması ve geliştirilmesi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda 1947 yılında kurulan Uluslararası Müze Konseyi (ICOM) hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde farklı türde çalışmalar ve faaliyetler yapmak suretiyle çağdaş müzeciliğin temellerini atmıştır (Mercin, 2006). Bu durum özellikle müzecilik anlayışının sürdürülebilir kılınması anlamında büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca müzelerin geniş bir sahada farklı türde koleksiyon alanlarına sahip olması sistematik bir yapı oluşturulması durumunu da gündeme getirmiştir. Bu anlayış doğrultusunda Uluslararası Müze Konseyi (ICOM) müzeleri anlaşılabilir ve planlı bir şekilde koleksiyonlarına göre gruplandırma yoluna gitmiştir. Günümüzde de halen geçerli olan müzelerin gruplanması şu şekilde ifade edilebilir: 1. Sanat müzeleri, 2. Arkeoloji ve tarih müzeleri, 3. Etnografya müzeleri, 4. Tabiat tarihi müzeleri, 5. Bilim ve teknoloji müzeleri, 6. Bölge müzeleri, 7. Özel amaçlı müzeler (Yılmaz ve Taş, 2017). Müzelerin bu şekilde sınıflandırılması, çeşitli amaçlara hizmet etmesi noktasında büyük kolaylık oluşturmakta ve müzelerin genel görünümünün bütüncül bir anlayışla ele alınmasına imkân sağlamaktadır.

Müzelerin temelde işlevi; değerli eserlerin tespit edilmesi, bunların toplanarak belli bir yerde muhafaza edilmesi ve korunması ardından da içeriğine uygun bir şekilde sergilenerek insanların beğenisine sunulması şeklinde ifade edilebilir. Ancak günümüzde bu durum farklılaşmış ve müzeler içerdiği nesnelere doğrultusunda eğitime doğrudan katkıda bulunabilecek daha fonksiyonel bir yapıya bürünmüştür. Bu durum, müzeyi ziyarete gelen insanların müzedeki eserlerle farklı açılardan bir bağ kurması ve etkileşimli bir şekilde bu eserlerden faydalanması biçiminde tasvir edilebilir. Diğer bir yönüyle bu olay, müze ziyaretine gelen insanların ziyaret sonrası elde ettiği kazanımlar biçiminde de ifade edilebilir (Yılmaz ve Taş, 2017). Gadsby (2011) müze ziyaretine ilişkin bu kazanımları 6 başlık altında toplamıştır: 1. Zihinsel, 2. Kişilerarası, 3. Toplumsal, 4. Fiziksel, 5. Koleksiyonlar ve 6. Duyusal. İfade edilen bu unsurlar müze ziyaretinde bulunan insanların, ziyaret esnasında amaçlarına uygun bir şekilde yapmak istediği faaliyeti ve işlevi ifade eder. Bir anlamda bu durum müze ile ziyaretçisi arasında kurulan bağ olarak ta tanımlanabilir. Son dönemde müzelerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, müzelerin sahip olduğu zenginlik ve içeriklerin sistematik bir şekilde insanlara eğitim yoluyla aktarılması eğiliminin ağır bastığı görülmektedir. Bu noktada özellikle müzelerin nasıl algılandığı, insanların müzelerden nasıl etkilendiği ve müzelerin insanlar için nasıl daha çekici hale getirilebileceği sorularına cevap aranmakta ve müzelerin okul dışı bir öğrenme alanı olarak etkili bir eğitim ortamına dönüştürülmesi konuları üzerinde durulmaktadır (Akyol ve Köksal Akyol, 2017). Bu bağlamda müzelerden etkin bir biçimde yararlanılabilmesi ve müzelerin eğitim sürecine dahil edilmesi “müze eğitimi” olarak adlandırabileceğimiz bir alanı ortaya çıkarmıştır. Müze eğitimi temelde, hayat boyu eğitim sürecinde yaşantılara dayalı olarak çok yönlü öğrenmeyi ve müzelerin eğitim ortamında etkin olarak kullanımını ifade eder (Adıgüzel, 2000). Burada asıl olan müze eğitimi ile bireylerde farklı değerlerin gelişimini sağlamak aynı zamanda geçmiş ve bugün bağlamında yaşanan gelişim ve değişim sürecini bireylere aktarmaktır (Atagök, 1982). Paykoç ve Baykal (2000) ise müze eğitiminin amacını üç şekilde ifade etmektedir: 1. İnsanların yaşadıkları ortamlara yabancılaşmasını önlemek, 2. Geçmişle şimdiki yaşam arasında bağ kurmak, 3. İnsanların bugünkü yaşantıları ile nesnelere arasında bağlar kurarak siyasi, kültürel, ekonomik ve ekolojik ilişkileri anlamalarını sağlamak ve onların araştırmacı yönlerini geliştirmek (Namur, 2015).

Farklı yaşlarda verilen müze eğitimi ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Müze eğitiminin içeriği ve kapsamı ülkenin eğitim ve kültür yapısına, ekonomik gelişmişliğine, müzelere ve müze eğitimine bakışına, uygulanan politikalara bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Yalçın ve Wells, 2014). Ülkemizde de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren değişen

eğitim felsefesi ve bu değişimin sonucunda uygulamaya konulan öğrencinin merkezde yer aldığı yapılandırmacı yaklaşım ile müzeler aktif olarak kullanılmaya başlanmış ve eğitim sürecindeki yerini almıştır (Şar ve Sağkol, 2013). Günümüze gelindiğinde ise Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyonu (2019) çerçevesinde özellikle okulların bölgelerindeki müzeler ile işbirliklerinin artırılmasını, müzelerin okul dışı bir öğrenme ortamı olarak öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılmasını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar çerçevesinde müzelerin eğitimde etkililiğinin artırılması ve okul dışı bir öğrenme aracı olarak sıklıkla kullanılması öngörülmektedir. İfade edilen bu durumların aksine müze eğitime ilişkin birçok sorunun varlığı da bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Müze yetkililerinin öğrenci seviyesine uygun düzeyde bilgi aktarımı yapmadığı (Ay ve Fidan, 2014), müzeye ilişkin etkinliklerin program yoğunluğu ve bürokratik engeller nedeniyle kısıtlandığı (Baykan, 2007) ve müzelerden eğitim noktasında istenilen düzeyde yararlanılmadığı (Güleç ve Alkış, 2003) müze eğitime ilişkin başlıca sorunlar olarak ifade edilebilir. Müzelerin eğitimde kullanımının sağlayacağı kazanımlar ve yaşanan sıkıntılar açısından bakılarak bir bütün olarak değerlendirilmesi ve bu doğrultuda sağlam ve güçlü adımların atılması gerektiği söylenebilir. Bu noktada Türk eğitim sisteminde özellikle müzelerin yakın ilişki içerisinde olduğu ve sıklıkla kullanılabilmesi alanların başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Farklı sosyal bilim disiplinlerinin buluşma noktası olan sosyal bilgiler dersinin sahip olduğu içerik, yapı ve felsefi anlayış müzelerden yararlanmasını gerektirir bir konum arz etmektedir. Özellikle birinci elden kaynaklar yoluyla bilgiye ulaşma, tarihsel empati yapabilme, somut ve somut olmayan kültürel mirası anlama, kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği kavrama ve tarih bilinci kazanma gibi önemli becerilerin öğrencilere kazandırılması açısından müzeler çok önemli bir rol üstlenmektedir. Aynı zamanda müzeler öğrencilerde saygı, empati, beğeni, estetik ve hoşgörü gibi değerlerin oluşumuna da katkı sağlayan mekânsal yapılardır (Çengelci, 2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında önemli bir öğrenme kaynağı olarak kabul edilen ve birçok becerinin gelişimine beşiklik eden müzelerin, bu ders kapsamında kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde “müze kullanımına” ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının müze kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının sınırlılıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden daha etkili nasıl faydalanılabileceğine ilişkin önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma deseninin tercih edilmesinin nedeni, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde “müze kullanımına” ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmek istenmesidir. Nitel araştırmaların ön plana çıkan özelliklerinden birisi müdahalelerden uzak bir çevrede oluşan olgu, durum ya da davranışlar

etrafında odaklanarak araştırmaların sürdürülmesi bir anlamda eylemlerin oluştuğu kendi doğal ortamında incelenebilmesine olanak sağlamasıdır (Frankel ve Wallen, 2006).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalının 4. sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya ilişkin bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebebi araştırmacıya zaman, para, emek ve katılımcılara ulaşılabilirlik noktasında kolaylık sağlaması gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Patton, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmanın amacı, veri toplama aracı ve verilerin nasıl analiz edileceği gibi hususlar sosyal bilgiler öğretmen adaylarına açıklanmış ve veri toplama sürecine katılmak isteyen öğretmen adayları ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır:

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Durumlarına İlişkin Bilgiler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	18	43
	Erkek	24	57
<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Tablodan öğretmen adaylarının %43’ünün kadın, %57’sinin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının cinsiyet açısından birbirine yakın bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Müze Ziyareti Yapma Durumuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Grup	N	%
Müze Ziyareti	Müze ziyareti yapan	42	100
	Müze ziyareti yapmayan	-	-
<b>Toplam</b>		<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de öğretmen adaylarının müze ziyareti yapma durumuna ilişkin bilgiler verilmiştir. Tablodan öğretmen adaylarının %100’ünün daha önce eğitim hayatında en az bir defa olmak üzere müze ziyareti yapmış olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmanın geçerliliği ve ortaya çıkacak verilerin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi**

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bunun tercih edilmesinin sebebi, katılımcıların verdiği bilgiler arasındaki benzer ve farklı yönleri belirlemeye olanak tanınması ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapmayı sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın kapsamlı bir şekilde taranarak yapılan araştırmalar incelenmiş ardından taslak görüşme formu hazırlanmıştır.

İki bölümden oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının a) müze kavramına, b) sosyal bilgiler dersinde konuların



öğretiminde müzelerin kullanımının faydalarına, c) sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının sınırlılıklarına, d) sosyal bilgiler dersinde müzelerden daha etkili nasıl faydalanılabileceğine ilişkin önerilerine yönelik görüşlerini almak üzere oluşturulan sorulara yer verilmiştir. Bu çerçevede oluşturulan görüşme formu sosyal bilgiler eğitimi alanında iki akademisyen, bir sosyal bilgiler öğretmeni ile bir Türkçe öğretmenine incelenmiştir. Daha sonra ortaya çıkan görüşler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada öncelikle araştırmacılar tarafından kodlamalar yapılmış ardından kategoriler ve temalar belirlenmiş ve son olarak sonuçlar frekans olarak raporlanmıştır. Veri analizinin geçerliğini sağlamak için temaları temsil edecek şekilde öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yapılan analizler Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu güvenilirlik formülü aracılığıyla hesaplanmış, uyum yüzdesinin %85 olduğu tespit edilmiştir. Uyum sağlanamayan veriler ise araştırmacılar tarafından kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca veri toplama sürecine katılan öğretmen adaylarının gizliliğini sağlamak için gerçek isimlerin yerine takma adlar (ÖA-1, ÖA-2 vb.) kullanılmıştır.

## BULGULAR

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde “müze kullanımına” ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıda ifade edilen bulgulara ulaşılmıştır:

### *Öğretmen Adaylarının Müze Kavramına İlişkin Görüşleri*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze kavramına ilişkin görüşlerine yönelik cevaplar tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Müze Kavramına İlişkin Görüşleri

Alt-Temalar	F
Geçmişe ait tarihsel nitelikte somut eserlerin sergilendiği yerdir	29
Geçmiş ile bugün arasında köprü kuran bir yerdir	25
Belirli bir bölgenin ya da toplumun geleneklerini yansıtan kurumlardır	17
Belirli bir bölgenin ya da toplumun yaşayış biçimini yansıtan kurumlardır	16
Belirli bir bölgenin ya da toplumun inanışlarını yansıtan kurumlardır	13
Geçmiş yansıtan bir aynadır	12
Koruma altına alınan özel alanlardır	11
Ülkelerin gelişmişlik düzeyini yansıtan alanlardır	5
Bir değerler topluluğudur	4
Bireysel ya da kurumsal olarak açılabilen yerlerdir	3

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının müze kavramına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adayları müze kavramı ile ilgili olarak en sık sırasıyla; geçmişe ait tarihsel nitelikte somut eserlerin sergilendiği yerdir (29), geçmiş ile bugün arasında köprü kuran bir yerdir (25), belirli bir bölgenin ya da toplumun geleneklerini yansıtan kurumlardır (17), belirli bir bölgenin ya da toplumun yaşayış biçimini yansıtan kurumlardır (16), belirli bir bölgenin ya da toplumun inanışlarını yansıtan kurumlardır (13), geçmiş yansıtan bir aynadır (12) ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının müze kavramına ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, çoğunlukla fiziki açıdan tasvir edilerek mekânsal yönüne vurgu yapıldığı ifade edilebilir. Bu durum müzelerin somut bir gerçeklik olarak öğretmen adaylarının zihinlerinde yer ettiği şeklinde değerlendirilebilir. Diğer açıdan



müzelerin geçmişi bugüne taşıyan ve toplumların kültürel özelliklerini farklı açılardan yansıtan kurumlar olarak görülmesi de kültürel miras yönünün ön plana çıkarıldığı ve kültürel değerlerin özümsemiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer görüşlere bakıldığında ise müzelerin özel, korunan ve farklı niteliklere sahip bir kurum olarak tanımlanması, müzelerin gerçek manada zihinlerde önemli bir yer edindiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

ÖA8: “Müze belirli bir bölgenin toplumun yerin kültürün özelliklerini geleneklerini, yaşayış biçimlerini kullandıkları aletleri ürünleri inanışlarını bizlere yansıtmak için içerisinde çeşitli eserler barındıran bir yerdir. Çoğu zaman açık hava müzesi müze evler vb. tarzında olabilirler. Geçmişe ait eserlerin, eşyaların içinde barındığı, tarih hakkında bilgi veren, geçmişe ışık tutup geleceğimizi yönlendirmemize yarayan mucizevi yerlerdir.”

ÖA3: “Geçmiş yıllarda yaşayan insanların hakkında somut verilere dayanarak bize bilgi veren kaynaklardır. Bir nevi bugün ile geçmiş arasında bir köprü görevi üstlenmektedir.”

ÖA15: “Müze geçmişte yaşanan siyasi, sosyal, kültürel vb. olayların tümünün sergilendiği yerin adıdır. Lakin bir yerin müze olması için herhangi bir olayın olmasına gerek yoktur. Mutfak müzeleri, eşyaların sergilendiği müzeler vardır. Geçmişimize ışık tutmakta yardımcımız olur.”

Ö35: “Müze geçmiş ve gelecek ile şimdi arasında bir köprüdür. Müzeler sayesinde birey geçmişten veya gelecekte materyalleri görerek yaşam hakkında bağlantı kurar. Müzeler bir nevi laboratuvarıdır. Birey burada gözlem yapar, değerlendirir ve gidilen müzenin türüne göre konu hakkında kalıcı bilgi edinir.”

ÖA28: “Müze, bir milletin tarihini, kültürünü, sosyal yaşantısını gelecek nesillere aktarmak için kurulan önemli sosyal alanlardır. Müzeler ülkenin gelişmişlik düzeyi bakımından önemli etkenlerdir.”

### **Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Konuların Öğretiminde Müzelerin Kullanımının Faydalarına İlişkin Görüşleri**

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının faydalarına ilişkin görüşlerine yönelik cevaplar tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Konuların Öğretiminde Müzelerin Kullanımının Faydalarına İlişkin Görüşleri

Alt-Temalar	F
Ders konuları ile ilgili somut unsurları görmeyi sağlar	24
Öğretimi zevkli hale getirir	21
Öğrenmeyi hızlandırır ve kolaylaştırır	19
Ders konularının daha iyi anlaşılmasını sağlar	18
Geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olur	17
Sosyal bilgiler dersinin daha etkin öğretimini sağlar	16
Çocukların kültürel mirasa sahip çıkma bilincini geliştirir	15
Öğrencilerin entelektüel bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar	15
Öğrencilerde merak duygusunu geliştirir	13
Öğrencilerin araştırma yeteneğini geliştirir	11
Çocukların milli değerlere sahip çıkma bilincini geliştirir	9

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının faydalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının

faydalarına ilişkin en sık sırasıyla; ders konuları ile ilgili somut unsurları görmeyi sağlar (24), öğretimi zevkli hale getirir (21), öğrenmeyi hızlandırır ve kolaylaştırır (19), ders konularının daha iyi anlaşılmasını sağlar (18), geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olur (17), sosyal bilgiler dersinin daha etkin öğretimini sağlar (16) ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının faydalarına ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, daha çok ders konularının teorik temelden çıkarak somut gerçekliğe bürünmesi görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum özellikle dersin öneminin algılanması, öğretilen bilginin kanıtlanması ve birinci elden kaynaklarla öğrenmeyi sağlaması açısından önemli bir durum arz etmektedir. Bunun yanında müzelerin öğrenme sürecine yaptığı katkıya vurgu yapılması ve bu süreci daha anlaşılır, kolay ve sağlıklı kılacağına belirtilmesi de öğretmen adaylarının ders ortamında müzelerden çok farklı şekillerde yararlanabileceklerini göstermesi açısından önemli görülebilir.

Öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

ÖA29: “Sosyal bilgiler dersinde, öğrencilere bir bölgenin yaşam tarzını eskiden kullandıkları eşyaları, paralar vs. bilgi verirken öğrencilerin bu anlattığım şeyleri bire bir görerek daha iyi anlayabileceğini, geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabileceğini düşünüyorum.”

ÖA11: “Ders saatlerinin kısıtlılığı, bilinçsiz kullanımı, eğitime ayrılan bütçe yetersizliği toplumun yaşadığı ekonomik sıkıntılar, öğretmenlerde yerleşmemiş olan müze bilinci ve bu yüzden öğrencilere de aktarmamaları müzelerin kullanımını yetersiz kılmıştır.”

ÖA9: “Sosyal bilgiler dersinde konuların öğrencilere anlatımında müzeler, bir bakımdan sosyal bilgiler dersi kapsamında materyal niteliği taşımaktadır.”

ÖA17: “Öğrencilerin tarih ile ilgili bilgilerini daha çabuk öğrenmesinde, bu öğrenmenin kalıcı olmasında, geçmişte olan ve yaşanan şeylerin bir nebze de olsa gözlerinde canlanmasında müzenin yeri oldukça fazladır.”

ÖA40: “Öğrencilerin bizzat görerek ve içinde bulunarak öğrenmesinin daha kolay ve zevkli olacağını düşünüyorum.”

### **Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Konuların Öğretiminde Müzelerin Kullanımının Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri**

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının sınırlılıklarına ilişkin görüşlerine yönelik cevaplar tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Konuların Öğretiminde Müzelerin Kullanımının Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri

Alt-Temalar	f
Müzelere uzaklık ve ulaşım zorluğu	24
Maddi imkânların yetersizliği	20
Müze ziyaret saatlerinin esnek olmaması	19
Müze gezisinin büyük sorumluluk gerektirmesi ve bürokratik zorluklar	14
Öğretim programlarında müze eğitime yeterince yer verilmemesi	11
Müze görevlilerinin yeterince ilgili olmaması	10
Kalabalık grupla ziyaretin müze gezisi için çok faydalı olmaması	9
Öğretmen, öğrenci ve velilerde müzelerden yararlanma bilincinin yeterince gelişmemiş olması	6
Müzelerden yararlanabilme noktasında ders saatlerinin yetersiz olması	5

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının sınırlılıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının

sınırlılıklarına ilişkin en sık sırasıyla; müzelere uzaklık ve ulaşım zorluğu (24), maddi imkanların yetersizliği (20), müze ziyaret saatlerinin esnek olmaması (19), müze gezisinin büyük sorumluluk gerektirmesi ve bürokratik zorluklar (14), öğretim programlarında müze eğitime yeterince yer verilmemesi (11), müze görevlilerinin yeterince ilgili olmaması (10) ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının sınırlılıklarına ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, çoğunlukla müzelere fiziksel anlamda mekânsal erişim zorluğu ve maddi koşulların kısıtlı olması üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu tespite yönelik olarak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini engelleyici bir ortam oluştuğu ifade edilebilir. Bu durumun özellikle müzelere olan ilgiyi azalttığı ve müze eğitime olan inancı da nispeten zayıflattığı şeklinde bir yorum getirilebilir. Bu konuda belirtilen diğer hususlara bakıldığında ise ziyaret saatleri, sorumluluk, bürokratik zorluklar ve müze eğitimi bilincinin eksikliği vb. üzerinde durulmuştur. Yapılan bu tespitlerin öğretmen adaylarının nispeten daha önce yaşamış oldukları tecrübeler olduğu ve bunları çeşitlendirerek ifade etmelerini de müzelerin kullanımının önündeki engellerin kaldırılması açısından büyük fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

ÖA5: “Sosyal bilgiler dersinde bir milletin tarihini, kahramanlıklarını anlatırken o olayın yaşandığı yerde çıkartılan eserleri gidip görerek dersin işlenilmesi bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlar. Fakat daha çok kırsal kesimde eğitim gören öğrencilerin bölgede ki müze azlığından, ekonomik sıkıntılardan dolayı derste müzelerin kullanımı sınırlandırılmıştır.”

ÖA15: “Mesela müzelerin pahalı olması bizi sınırlandırmaktadır.”

ÖA21: “Gidilen müzede kalabalık bir grupta herkesin aynı seviyede yararlanması zor olacaktır. Müze görevlilerinin açıklamalarını herkesin duyması ve kavraması kalabalık yüzünden zor olacaktır.”

ÖA10: “Kullandığımız müzelerde öğrencilerin merakını ve sorularını giderecek yeterli materyaller bulamayabiliriz.”

ÖA26: “Sınırlılık olarak uzak olan müzelere gidememeyi söyleyebilirim.”

### **Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Müzelerden Daha Etkili Nasıl Faydalanılabileceğine İlişkin Önerileri**

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden daha etkili nasıl faydalanılabileceğine ilişkin önerilerine yönelik cevaplar tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Müzelerden Daha Etkili Nasıl Faydalanılabileceğine İlişkin Önerileri

<b>Alt-Temalar</b>	<b>f</b>
Müze gezileri sıklıkla düzenlenebilir	26
Çoklu ortam öğelerinden yararlanılabilir	25
Sanal müze gezileri yapılabilir	22
Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları geliştirilebilir	21
Müze eğitiminin müfredattaki yeri ve önemi artırılabilir	18
Ebeveynler bilinçlendirilerek bu konuda öğrencileri desteklemesi sağlanabilir	17
Müze eğitimi öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemleri (oyun tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme vb.) kullanılarak verilebilir	15
Müzelere olan ilgiyi artırmaya yönelik kamu spotları ve reklamlar hazırlanabilir	13

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden daha etkili nasıl faydalanılabileceğine ilişkin önerilerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden daha etkili nasıl faydalanılabileceğine ilişkin önerileri en sık sırasıyla; müze gezileri sıklıkla düzenlenebilir (26), çoklu ortam öğelerinden yararlanılabilir (25), sanal müze gezileri yapılabilir (22), öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları geliştirilebilir (21), müze eğitiminin müfredattaki yeri ve önemi artırılabilir (18), ebeveynler bilinçlendirilerek bu konuda öğrencileri desteklemesi sağlanabilir (17) ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden daha etkili nasıl faydalanılabileceğine ilişkin önerilerine genel olarak bakıldığında, müzelerin daha sık ziyaret edilmesi, çoklu ortam öğelerinden faydalanma ve öğretmen farkındalıklarının artırılması üzerinde durulmaktadır. Burada fiziksel ve buna alternatif olarak sanal müze gezilerinin ifade edilmesi öğretmen adaylarının müze kullanımına olan inanç ve tutumlarının ne denli güçlü bir yapıya sahip olduğunun bir ifadesi kabul edilebilir. İfade edilen diğer hususlarda ise müze eğitimi, farkındalık, bilinçlenme, yöntem ve reklam konusuna değinilmiştir. Bu unsurların müze kullanımının zihinsel altyapı sürecini oluşturduğu söylenebilir. Bunun bir sonraki aşaması da uygulama süreci yani müze ziyaretidir. Bu manada ifade edilen görüşlerin teorik ve pratik noktasında birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

ÖA34: “Sosyal bilgiler dersi öğretmenin imkânı varsa öğrenciler için müze gezileri düzenlemelidir. Yoksa da sınıf içinde projeksiyonla, slaytla görsel ve ses kullanarak öğrenciye o atmosferi yaşatabilir.”

ÖA8: “Bir bölgenin ya da şehirdeki müzeler anlatılmadan önce öğrencilerin araştırarak derse gelmeleri ve o müzelerin içeriğinin daha anlaşılabilmesi için o müze ile ilgili videolar, resimler kullanılabilir.”

ÖA2: “Dersin konusuna göre o konu ile ilgili müzeler araştırılabilir. İçerisinde ki eserler hakkında önceden bilgi edinilmesi sağlanıp konuyu daha iyi kavramaları sağlanabilir. O hafta işlenecek olan konuyla alakalı müzeler öncesinde veya o hafta ziyaret edilebilir. Öğretmenler öğrencilerini teşvik edebilir. İmkân yoksa elektronik ortamda ziyaret yapılabilir.”

ÖA17: “Konular bağlamında uygun müze tespit edilmeli, gerekli prosedürler uygulanmalı ve öğrenciler belirli periyotlarla müzelerden faydalanmalıdır. Ayrıca öğrenciye müze kavramını sempatik bir hale dönüştürmeyi başarmalı ve onlara müzenin ne kadar faydalı bir alan olduğunu aşılmalıyız.”

ÖA20: “Öğrencilerin konuyla alakalı olan müzeleri araştırmasını, o müzelere geziler düzenlemeyi, dönemin şartlarını daha iyi anlamaları için bizim de onlara anlatacak bir bilgi birikimimiz olması gerektiğini, sorularına cevap verecek, meraklarını giderecek müzeleri daha ilgi çekici hale getirebiliriz. Müze gezisi sonrasında genel değerlendirme yaparak gezerek ve görerek öğrenmenin daha etkili ve zevkli olduğunu öğrencilere gösterebiliriz.”

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanlık tarihinin varoluşundan günümüze kadar geçen süreçte müze kavramı hep var olmuş ve mekânsal anlamda da her daim kullanılan ve korunan özel alanlar olarak varlığını sürdürmüştür. Tarihsel süreçte dönemselsel olarak müze kavramına yüklenen anlamlar değişse de müzeler ve burada sergilenen eserlere atfedilen değer hiçbir zaman önemini yitirmemiştir. Bu bağlamda günümüze gelindiğinde ise müzeler artık eğitimde de kullanılmaya başlanmış ve küçük yaşlardan itibaren çocuklarda müze bilincinin kazandırılması amaçlanmıştır. Müzelerin sahip

olduğu zengin içerik ve birikim ve aynı zamanda okul dışı bir öğrenme ortamı oluşturması eğitim anlamında müzelerden yararlanmayı gerektiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu manada Türk eğitim sisteminde bireyin sosyalleşerek topluma uyumunu amaçlayan ve kültür ve tarih bilinci aşılayarak bir kimlik kazanmasını sağlayan sosyal bilgiler dersi müze kullanımına uygunluk arz eden derslerin başında gelmektedir. Sosyal bilgilerin içerik anlamında çok disiplinli bir yapı arz etmesi farklı alanlara ilişkin unsur ve kaynaklardan yararlanma ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda müzeler bu dersin yapısına ve ruhuna uygun aynı zamanda sıklıkla kullanılması gereken bir eğitim ortamı olarak görülebilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde “müze kullanımına” ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalının 4. sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 42 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar dört alt probleme ilişkin oluşturulan yarı yapılandırılmış soruları cevaplandırarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmaya ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının müze kavramına ilişkin görüşlerinde çoğunlukla, tarihsel gerçeklik bağlamında fiziksel mekân algısının ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun yanında müzelerin toplumlara ait maddi ve manevi kültüre ilişkin özellikleri bünyesinde barındıran bir hafıza mekân olarak görülmesi de öne çıkan diğer bir husustur. Benzer biçimde Kamçı (2015)’nin çalışmasında da müze kavramı öğretmen adayları tarafından daha çok “tarihi eser, tarih ve kültür” şeklinde tanımlanmaktadır. Okvuran (2017)’nin müze ziyaretine ilişkin çocuklarla yaptığı çalışmada ise müzeye ilişkin “tarihi eserleri keşfetmek, kültürlenmek ve geçmişten gelen eserlerin sergilendiği yer” tasvirlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Günümüzdeki anlamı ile müzeler, toplumun eğitsel ve kültürel gelişimine hizmet etmek için somut ve somut olmayan nesnelere toplamakta ve sergilemektedirler, bu nedenle izleyicilerin müzede aktif vakit geçirmeleri için gerek sergi teknolojileri gerekse etkinlikleriyle farklı seçenekler sunmaktadırlar (Tezcan Akmehtem, 2017). Bu itibarla müzeler mekânsal yönleri ve sergilediği eserlerle insanların beğenisini kazanan aynı zamanda tarihi ve kültürel özellikleri ile de insanları cezbeden bir kurum olarak varlığını hissettirmektedir. Bunlara ek olarak birçok müzenin sunmuş olduğu eğitimsel imkanlar sayesinde bu kurumlar işlevsel bir nitelik kazanmakta ve aktif bir öğrenme ortamına bürünmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının faydalarına ilişkin görüşlerinde genellikle, öğrenmeye ilişkin birinci elden kanıtların kullanılması ve ders öğrenim sürecine birçok açıdan katkı sağlamasına yönelik unsurların tercih edildiği görülmektedir. Bu durum öğrenimin daha sağlıklı bir zemine oturmasına imkan tanınması açısından büyük önem taşımaktadır. Diğer bir nokta müze kullanımının çocuklarda birçok beceri ve değerine katkı sağlaması ve aynı zamanda derse ilişkin birçok konuda farkındalık oluşturması açısından da önemli olduğu gerçeğidir. Bu bulguları destekler nitelikte Yılmaz ve Şeker (2011)’in ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler dersinde müze kullanımının bilgi, görsellik ve genel kültür noktasında öğrenciler açısından çok yararlı olduğu ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine yardım ettiğini belirtmişlerdir. Seefeldt vd. (2015) çocukların müzelerde eski dönemlere ait eşyaları görmesi ve incelemesi geçmişle günümüz arasındaki farkı ortaya koymasını sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Safran ve Ata (1998)’de müzede sergilenen materyaller sayesinde çocukların değişim ve süreklilik kavramlarını kolaylıkla öğrenebilmekte olduğunu belirtmişlerdir. Çalışkan vd. (2016) çalışmalarında, katılımcı öğretmen adaylarının neredeyse tamamına yakını müzelerin sosyal bilgiler dersinde bir öğretim ortamı olarak kullanılmasının öğrencilerde kalıcı öğrenme gerçekleşmesine, aktif ve eğlenceli bir öğretim sağlanmasına ve



tarihi konuların sevdirmesine yardımcı olacağını dile getirmişlerdir. Kaschak (2014) ve Marcus (2008)’da müzelerin öğrencilerin tarihsel ve vatandaşlık konularını anlamalarını kolaylaştıracağını ve farklı bakış açıları ve empati kurmayı geliştireceğini ifade etmişlerdir. Bu ve benzer çalışmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere müze kullanımının sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğrencilere birçok açıdan büyük kazanımlar sağlayacağı ve öğrenme sürecine önemli katkılar sunacağı göz ardı edilemez bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde müzelerin kullanımının sınırlılıklarına ilişkin görüşlerinde çoğunlukla, müzelere erişim zorluğu, koşulların sınırlı olması ve sistemden kaynaklanan farklı sıkıntıların varlığı ön plana çıkmaktadır. Burada sınırlılıkların temel kaynağı müzelerin okul dışı bir öğrenme ortamı kabul edilmesi ve eğitim sürecine istenilen düzeyde ve şekilde dahil edilmemesi olarak görülmektedir. Bu noktada eğitimin tamamıyla okuldan ibaret olmadığı algısının yerleşmesi ve sistemden kaynaklanan problemlerin öğrenmeyi sınırlandırıcı bir etki yapmaması gerçekliğinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu hususun hassasiyetle öğretmen adaylarına anlatılmasının müze eğitiminin önündeki engellerin aşılması ve müze kullanımının yaygın etkisinin artması anlamında büyük önem taşıdığı söylenebilir. Çalışkan vd. (2016) çalışmalarında, müze eğitiminde yaşanabilecek olası sorunlara ilişkin katılımcıların büyük çoğunluğu, “öğrenci gruplarının müzede kontrolünün zor olması, bürokratik işlemlerin çok olması, müzelere uzaklık ve ulaşım problemini” görüşlerini ifade etmişlerdir. Solmaz (2008)’in çalışmasında da katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri çoğunlukla, “çok fazla prosedürün olması ve müzelerin ücretli olmasını” müze eğitimi konusunda yaşanan sıkıntılar olarak görmektedirler. Kamçı (2015)’nın çalışmasında da katılımcılar sorun olarak çoğunlukla “müzelerin fazla ziyaret edilmemesi ve prosedürlerin fazla olmasını” ifade etmektedirler. Bu hususa ilişkin çalışmalarda benzer sonuçların çıkması aslında sorunlara ilişkin çözümü de daha kolay kılan bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü sorunlar birkaç nokta üzerinde toplanmıştır ve bunlara kalıcı çözümler üretmek adına güçlü adımlar atılarak sıkıntılar giderilebilir.

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden daha etkili nasıl faydalanılabileceğine ilişkin önerilerine yönelik görüşlerinde genellikle, müzeye erişimin sıklaştırılması ve bu sıkılaştırmayı sağlayacak müze eğitimi ve bu eğitime yönelik farkındalığın artırılması hususlarının ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca müze eğitimine ilişkin aktif ve çoklu öğrenme ortamlarından faydalanılmasının gerekliliği de belirtilen diğer bir konudur. Burada üzerinde durulması gereken husus, öğrencileri müze ziyaretine götürerek ve burada farklı aktivitelerde bulunarak öğrenme sürecini daha çekici ve zevkli hale getirmeden önce yapılan bu faaliyet ve etkinliklerin ne denli önemli ve değerli olduğu bilincinin öğrenciye kazandırılması gerekliliğidir. Çünkü düşünsel anlamda öğrencinin bu durumu benimsemesi ve içselleştirmesi müzelerin kullanımı esnasında yapılacak her türlü faaliyeti daha anlamlı kılacağı söylenebilir. Bu bölümdeki bulguları destekler nitelikte olan çalışmalara baktığımızda ise, Ay ve Fidan (2014)’ın çalışmasında öğretmen adayları müzelerden etkili biçimde yararlanmaya ilişkin önerilerinde en fazla, “öğrenciler daha sık müzeye götürülebilir” görüşünü ifade etmişlerdir. Gökmen (2004)’in çalışmasında, katılımcı öğretmenler çoğunlukla “müzelerin bilgilendirmeye ve reklama önem vermesi gerekir” düşüncesini belirtmişlerdir. Ata (2002) ise çalışmasında, müze eğitimine yönelik olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu dersi lisans programlarında almasını hatta diğer bölümlerde de bu gerekliliğin olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki çalışmalarda benzer nitelikte önerilerin olmasının yanında farklı türde önerilerin de olduğu ifade edilebilir. Bu durumun bu konuya ilişkin yaratıcı düşünceler ortaya koyma ve öğrencilere daha fazla faydalı olma anlamında büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Yukarıda yapılan değerlendirmeler ışığında; müzelerin eğitim anlamında çok değerli bir kaynak, okul dışı bir öğrenme ortamı ve aynı zamanda kültürel miras taşıyıcısı kurumlar olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda müzelerin konu alanı itibariyle sosyal bilgiler dersine olan yakınlığından dolayı bu ders kapsamında mutlak suretle yararlanılması gereken çok değerli bir unsur olduğu söylenebilir. Özellikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ki öğrenme sürecine yapmış olduğu katkı ve bu konudaki farkındalık gelişimi ve bilinçlenme onların zihin dünyasında çok büyük bir anlam ifade edeceği söylenebilir. Bu noktada müzelerin önemi ve değeri, müze eğitimi, müzelerin tanıtım ve reklam boyutu ve müzelerden nasıl ve ne şekilde yararlanılacağı konuları izlenmesi gereken bir yol haritası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Sosyal bilgiler öğretim programında konu bağlamında hangi müzelerden nasıl ve ne şekilde faydalanılacağı ayrıntılı bir şekilde belirtilebilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında müzelerin içerik ve değerine ilişkin özendirici görsellere daha fazla yer verilebilir.
- Sosyal bilgiler lisans programında müze eğitimi dersi kapsamında müzelerin derste kullanımına yönelik farklı uygulamalı aktiviteler yapılabilir.
- Öğretmen adaylarına yönelik farkındalık gelişimi ve bilgi edinimi açısından Türkiye'nin müze haritası çıkarılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımının etkililiğini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akmehmet Tezcan, K. ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 47-58.
- Akyol, A. A. ve Köksal Akyol, A. (2017). Müzelerde ve arkeolojik alanlarda drama uygulamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 105-126.
- Allan, A. Douglas. (1963). *Müzenin Rolü*. UNESCO, ICOM Türkiye Milli Komitesi Yayınları
- Ata, B. (2002). Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi. [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Atagök, T. (1982). Çağdaş müzecilik kavramı doğrultusunda Türk sanat müzelerini kültürel etkinliklerini saptanması. [Yayımlanmamış yeterlilik tezi. Mimar Sinan Üniversitesi].
- Ay, T. S. ve Fidan, N. K. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 69-89.
- Baykan Z. Ö. (2007). 2005 ve 2006 İlköğretim programlarının “müze eğitimi” açısından değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Clutterbuck, R. (2008). *Müzeleri anlamak, eğitim ve müze seminerleri*, (Yayına Hazırlayan: İnci San), Kök Yayıncılık.
- Çalışkan, E., Önal, N. ve Yazıcı, K. (2016). Öğretim etkinliklerinde sanal müzelerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düşünüyor? *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3), 689-706.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler. Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1823-1841.
- Er, H. ve Yılmaz R. (2020). Sosyal bilgilerde müze eğitimi uygulamalarının öğretmen adaylarının müzeye ilişkin görüşlerine ve güdülenmelerine etkisi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5, 315-352.



- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Gadsby, J. (2011). The effect of encouraging emotional value in museum experiences. *Museological Review*, 15, 1-13. <https://www2.le.ac.uk>
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Gökmen, C. O. (2004). *İlköğretim 1. kademedeki müzelerin öğretim ortamı olarak yeri*. [Tezsiz yüksek lisans projesi, Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 63-78.
- Kamçı, S. (2015). *Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Karaosmanoğlu, G. (2017). Yaratıcı drama ile müzede öğrenme deneyimi: İstanbul arkeoloji müzeleri örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 43-62.
- Kaschak, J. C. (2014). Museum visits in social studies: The role of a methods course. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 107-118.
- Mamur, N. (2015). Resim-iş (görsel sanatlar) öğretmen eğitimi “müze eğitimi ve uygulamaları” dersinde görsel kültür kuramının kullanımı. *NWSA-Education Sciences*, 10,(1), 29-53.
- Marcus, A. S. (2008). Rethinking museums’ adult education for K-12 teachers. *Journal of Museum Education*, 33(1), 55-78.
- Mercin, L. (2003). Kültür ve sanat değerlerinin yaşatılmasında müzelerin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(6), 106-114.
- Mercin, L. (2006). *Müzeler ve toplum*. <http://www.ayk.gov.tr/wp>.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*, [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_Egitim\\_Vizyonu](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_Egitim_Vizyonu).
- Okvuran, A. (2017). Aileyle müze ziyaretinin değeri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 87-92.
- Onur, B. (2012). *Çağdaş müze eğitimi ve gelişim müze psikolojisine giriş*. İmge Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. [Qualitative research and evaluation methods]. M. Bütün, S. Beşir Demir (Transl. Ed.). Pegem A Publishing.
- Paykoç, F. ve Baykal, S. (2000). *Müze pedagojisi: kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak müzelerin etkililiğine ilişkin bir çalışma, müzecilikte yeni yaklaşımlar küreselleşme ve yerelleşme*. Tarih Vakfı.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 87-94.
- Seefeldt, C., Castle, S. and Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (Çev. S. Coşkun-Keskin), Nobel Yayınevi.
- Shaw, W. (2004). *Osmanlı müzeciliği, müzeler, arkeoloji ve tarihin görselleştirilmesi*. (Çev. E. Soğancılar): İletişim Yayınları.
- Solmaz, K. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 40-54.
- Şar, E. ve Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 83-90.
- Şişginioğlu, K. (2011). *Müze kültürü ve eğitimi*. Duman Ofset.
- Tezcan Akmeahmet, K. (2017). Yaşayan müze kavramı üzerine bir inceleme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 1- 16.

- Yalçın Wells, Ş. (2014). Bir üniversite müzesinde aktif sanat eğitimi: Barber Enstitüsü örneği. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 20-37.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. [Qualitative research methods in social studies]. Seçkin Publishing.
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 21-39.
- Yılmaz, N. Y. ve Taş, A. M. (2017). Türkiye’de 1985-2015 tarihleri arasında yapılmış müze konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi. *international Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12(4), 603-622.

## EXTENDED ABSTRACT

### *The Use of Museums through the Lens of Teacher Candidates in Social Studies*

#### **Introduction**

The notion of museum has been defined with an understanding that covers various meanings from past to present. Museums are the settings that always keep their importance in people’s lives. In Roman times, museums were defined as places where philosophical debates were actualized and they were decorated by artworks by kings and soldiers. In the Middle Age, museums were the places where the sacred objects, statues and various kinds of artifacts were collected as a part of churches and cathedrals (Şişginoğlu, 2011). In the 17<sup>th</sup> century, museums were used to define antique and historical objects, and in the following periods, they were used to preserve and exhibit the collections of a particular area for the purpose of examination, research and enjoyment and present it to people (Allan, 1963). Nowadays, it can be stated that museums have reached the position of a research area in a range of fields from history to art, from science to aesthetics, from culture to education (Onur, 2012).

In many countries, the delivery of museum education for the different ages of learners varies in many ways. The content and scope of museum education may vary depending on several issues such as educational and cultural structure of the country, economic development of the country, the approach to museums and museum education and the policies implemented in a country (Yalçın & Wells, 2014). At this point, in the Turkish education system, especially, one of the main areas in close relationship of contents with museums is social studies. The content, structure and philosophical understanding of the social studies course, which is the meeting point of different social science disciplines, necessitates the use of museums. In particular, museums play a very important role in providing students with the skills such as accessing information through first-hand sources, understanding historical empathy, understanding concrete and intangible cultural heritage, perceiving chronology, understanding change and continuity, and gaining historical awareness.

Aim of this study is to determine teacher candidates’ views regarding “the use of museums” in social studies course. In this study, answers to the following research questions were scrutinized:

1. What are the teacher candidates’ views regarding the use of museums?
2. What are the teacher candidates’ views regarding the advantages of the use of museums during the delivery of social studies course?
3. What are the teacher candidates’ views regarding the limitations of the use of museums in teaching subjects in social studies course?
4. What are the teacher candidates’ suggestions on how to make use of museums more effectively in social studies course?

#### **Method**

The research was conducted with a qualitative research design. A total number of 42 students in grade 4 of the social studies education department of a state university education faculty in 2018-2019 academic year participated in the study. Purposive sampling method was chosen while recruiting the experimental group. Data were collected through an interview form which consisted semi-structured questionnaire developed by the researchers. Content analysis

technique was used for data analysis. At this stage, firstly the coding was done by the researchers, then the categories and themes were determined and finally the results were reported as frequency.

### ***Result and Discussion***

The teacher candidates' views on the museum are initially based on perception of physical space with its historical reality. In addition to this, it is also perceived that museums are memory spaces in which features of material and spiritual culture of the specified society are saved. Regarding the benefits of the use of museums, teacher candidates' views show that the use of museums will contribute to students' learning of the subject matter as a first hand resource. In the views of the prospective teachers about the limitations of the use of museums in the teaching of the subjects in the social studies course, the difficulty in accessing museums, the limited conditions and the existence of different problems arising from the system come to the forefront. In dealing with teacher candidates' views on how to utilize museums more effectively for the purpose of social studies course, it is stated that access to museums should be more frequent, that museum education should be delivered for the provision of frequent museum visits, that awareness of museum education should be raised.

In the light of the above statements; it can be said that museums are a valuable resource in terms of education, an out-of-school learning environment and also cultural heritage carriers. It is of great importance to utilize museums as the content of the topics is fundamentally related to social studies course. In particular, students will develop a sort of meaningful understanding of the contents in social studies and raise their awareness. Finally, the key issues such as the value of museums, museum education, introducing museums through advertisements and some strategies on how to benefit from museums appear as a road map to follow.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Kullansam mı Kullanmasam mı? Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sinema ve Dizi Filmlerin Kullanımına Yönelik Öğretmen Deneyimleri\*\*

Serkan KELEŞOĞLU<sup>1\*</sup> & Bülent AKBABA<sup>2</sup>

Gönderilme Tarihi: 22 Ekim 2020 Kabul Tarihi: 05 Eylül 2020  
DOI: 10.38015/sbyy.815187

### Öz:

*Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sinema ve dizi filmlerden yararlanma düzeylerinin ve nasıl yararlandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma olarak yürütülen araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında kamu okullarında görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmenidir. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; sinema ve dizi filmlerin öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olmasına rağmen katılımcılar; öğretim materyali olarak bu materyallerden çok az yararlandıklarını, sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılabilecek uygun materyaller olmasına rağmen öğretim programını yetiştirme kaygısı, ders saatlerinin yeterli olmaması, velilerin sınav odaklı eğitim talepleri, materyalin düzenlenmesi için ön hazırlık gerektirmesi gibi sorunları ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; MEB tarafından okullarda kullanılabilecek öğretim materyallerini inceleyen ve onay veren yapıların oluşturulması, öğretmenlerin kullanabilecekleri biçimlerde sinema ve dizi filmlerin öğretim materyali haline getirilmesi ve medyada gösterilen sinema ve dizi filmlerin hazırlanışında ve kurgulanışında eğitimsel kaygıların dikkate alınması önerilmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Sinema, dizi film, sosyal bilgiler öğretimi, öğretmen görüşleri.

### Abstract:

*In this study, it was aimed to determine whether and how social studies teachers benefited from movies and TV series in their lessons. The study group of the research conducted in the basic qualitative study pattern, one of the qualitative research methods, consists of 10 social studies teachers working in public schools in the 2017-2018 academic year. Face-to-face interviews were conducted with social studies teachers within the scope of the research. The interviews were analyzed through content analysis. At the end of the research; although movies and TV series have a significant impact on students, most of participants do not use as teaching material, there is anxiety about raising the curriculum, the lesson hours are not enough, parents' demands for exam-oriented education, requires preliminary of the preparation material. According to the research results; it is suggested that bodies that examine and approve teaching materials that can be used in schools should be formed by the Ministry of National Education, that they be turned into teaching materials in a way that teachers can use,*

<sup>1</sup>Ankara Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-1208-6919

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-1335-3919

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): skelesoglu@ankara.edu.tr

\*\*Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 yılında düzenlenen 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

*and that educational concerns should be taken into account in the preparation and editing of movies and TV series shown in the media.*

**Keywords:** *Movies, tv series, social studies teaching, teachers' opinions.*

## GİRİŞ

Eğitim sisteminin en önemli paydaşı olan öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçlerinin amaçlarına ulaşması için öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve hazırbulunuşlukları başta olmak üzere birçok farklı değişkeni göz önünde bulundurmaktadır. Öğretmen, ders içeriğinin hazırlanmasında ve öğrenci tarafından istenilen kazanımların edinilebilmesinde sınıf içerisinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmakta ve bu süreçlerde kullanmak üzere öğretim materyalleri geliştirmektedir. Bu planlama ve geliştirme sürecinde de çağdaş eğitim araştırmalarının sonuçlarını ve önerilerini değerlendirmektedir. Son yıllardaki bazı araştırmalar; bireyleri doğum tarihlerine göre kuşaklara ayırmakta ve kuşaklar arasındaki farklılıklara odaklanmaktadır. Benzer özellikleri göstermeleri açısından farklı açılardan kuşak tanımlamaları yapılmaktadır. Karabulut (2015) dijital dünya içerisinde “dijital yerliler”, dijital göçmenler” ve “melezler” olmak üzere teknolojiye aşina olma açısından kuşaklar arasında bir sınıflama bulunduğunu belirtmektedir. Doğum yıllarına göre; 1980-1999 arası doğanlar Y; 2000 yılı sonraki doğumlu bireyler Z kuşağı; 2010 yılı sonraki doğumlu bireyler de Alfa kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Alfa kuşağı teknolojik ve sanal dünyanın içine doğan kuşak olarak tanımlanmaktadır (Tarhan, 2019). Bu durumda yakın zamanda Y-Z-dijital göçmen kuşak öğretmenler Alfa-Dijital Yerli kuşak öğrencilerle aynı sınıfta buluşacaklardır. Kavalcı ve Ünal’a göre (2016) Y ve Z kuşağının öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin, günlük yaşamlarında teknoloji ile iç içe olan öğrencilerin özelliklerine uygun olarak internet tabanlı materyallere yönelmelerine neden olacaktır.

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de özellikle çocuk ve gençlerde teknoloji kullanımı ve internete erişim oranları oldukça yüksektir. Radyo ve Televizyon Yüksek Kurulu’nun (RTÜK) Türkiye genelinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütmüş olduğu araştırmaya göre (2018a); öğrencilerin %90,7’si internet bağlantılı cep telefonu kullanmaktadır. Öğrenciler arasında internet kullanım oranı %97 düzeyindedir. Öğrencilerin düzenli olarak en fazla izledikleri medya araçları ise dizi ve filmlerdir. Televizyon İzleme Eğilimleri araştırmasına göre (RTÜK, 2018b) en çok izlenen programlar sıralamasında haberler ve yerli diziler gelmektedir. Sinema ve dizi filmlerle bu kadar içli dışlı olan bir neslin eğitiminde de bu hazır materyallerin öğretimde etkili olabileceği düşünülmektedir. Zaten sinema filmlerinin eğitimsel amaçla kullanımı yeni bir fikir olmayıp sinemanın ortaya çıkmasından kısa bir süre sonra başlamıştır (Yakar, 2013). Birkök de (2008) sinema filmlerini toplumsallaşma sürecinde en etkili araçlardan birisi olarak değerlendirmektedir.

Çocukların ve gençlerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamları sürecinde eğitimsel açıdan sosyal bilgiler dersine önemli bir görev düşmektedir. Sosyal bilgiler, bireyin içinde yaşadığı topluma ve dünyaya uyum sağlamlasını, demokratik ve insan haklarına duyarlı yurttaşlar olmasını amaçlayan ilk ve ortaöğretim düzeyinde bir derstir. Bu ders, içeriğini günlük yaşamdan alır ve öğretim programlarındaki kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi sürecinde bu içerikten yararlanır. Çünkü hem etkili bir öğretim sürecinin hem de sosyal bilgiler dersinin, yaşamın ta kendisi olması gerekmektedir. Öğretmenler sosyal bilgiler öğretiminde



belirlenen kazanımlara ulaşabilmek için farklı öğretim yöntemlerinden, tekniklerinden ve materyallerden yararlanır. Sinema ve dizi filmleri de özellikle Z ve Alfa kuşaklarının ya da dijital yerliler olarak nitelendirilen çocukların sosyal bilgiler öğrenme süreçlerinde kullanılabilecek materyallerin başında gelmektedir.

Marcus'a göre (2005) filmler, farklı kaynaklarla desteklendiğinde öğrencilere yaşamla bağ kurma, alternatif bakış açıları sağlama, tarihsel empati becerisini geliştirme ve tarihsel düşünme becerilerini destekleme potansiyeline sahiptir. Russell (2004) da eğitimsel amaçlara yönelik filmlerin kullanımının birçok sınıfta yaygın bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Başta tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde olmak üzere filmlerin kullanımı pedagojik açıdan en etkili uygulamalar olarak görülmektedir (Çoban, 2011; Er, Özmen ve Ünal, 2014; Fisher ve Russell, 2012; İçen ve Tuncel, 2019; Öztaş, 20015). Yalnızca bu alanlarla sınırlı kalmayıp coğrafya eğitiminde (Bektaş Öztaşkın, 2013), çevre eğitiminde (Topal, Güven Yıldırım ve Önder, 2020; Tuncel, 2016), sosyolojide (Çayırıcıoğlu, 2014) hatta öğretmen eğitiminde (Kaşkaya vd., 2011; Fennel, 2013) filmlerden yararlanıldığı görülmektedir. Çocuklar yıllar önceki yaşamın nasıl bir şey olduğunu hayal etmeye doğuştan ilgi duyarlar (Matz ve Pingatore, 2005). Sosyal bilgiler dersinin tarih içeriği, öğrencinin karşılaşma, yeniden yaşama olasılığı olmayan geçmiş yaşantıları; sosyolojik içeriği, ilerleyen yıllarda karşılaşabileceği gerçek yaşam problemlerini ve coğrafi içeriği gidip yerinde görme olasılığı olmayan ortamları kapsamaması nedeniyle sinema ve dizi filmlerden bu içeriklerin sunulmasında etkin bir biçimde yararlanılabilir. Marcus ve Stoddart (2007) tarih öğretmenlerinin haftada en az bir hafta ders süreçlerinde filmlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Avrupa Konseyi de tarihin eleştirel ve analitik bir yaklaşımla öğretiminde belgesellerin, kurgu filmlerin ve görsel ürünlerin kullanılmasını önermekte (Köymen, 2003), Millî Eğitim Bakanlığı, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanışında; uygun kazanımların sinema gibi modern sanat ürünleriyle desteklenmesini gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2018, s.10). Ayrıca öğretim sürecine uygun materyalleri ve kaynakları kullanabilme her sosyal bilgiler öğretmeninden beklenen alan yeterlikleri arasındadır (MEB, 2017, s.175).

Sinema ve dizi filmler hem öğretmenin derslerinde yararlanabileceği hem de öğrencilerin günlük yaşamında kolayca karşılaşabileceği medya ürünleridir. Öztaş (2014) filmlerin öğrenme süreçlerinde kullanılması için öncelikle ders kazanımının göz önünde bulundurulması, sakıncalı unsurlar içermemesi ve bir kontrol listesi hazırlanarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu materyallerin öğretmen tarafından ders sürecine entegre edilemesi için kazanıma ve içeriğe uygun olması aynı zamanda öğretmenin teknopedagojik yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliğe sahip öğretmenler uygun ders materyalleri hazırlayıp öğrenme-öğretme süreçlerini çeşitlendirebilir ve öğretimi farklılaştırabilirler. Diğer taraftan öğrenci ise gerek televizyon gerekse internet aracılığıyla farklı platformlardan çok çeşitli sinema ve dizi filmlere rahatça ulaşabilmektedir. Son yıllarda Türk sinema ve dizi sektöründe yaşanan gelişmeler başta tarihi dönemlere yönelik olmak üzere birçok eserin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Kanuni Sultan Süleyman dönemini konu alan “Muhteşem Yüzyıl”, Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu konu alan “Diriliş”, İstanbul'un fethini anlatan “1453 Fetih” son dönemlerini konu alan “Abdülhamid Payitaht”, “Ya İstiklal Ya Ölüm”, “Seddülbahir 32 Saat” “Büyük Sürgün Kafkasya”, Kurtuluş Savaşı dönemini anlatan “Vatanım Sensin” gibi uygun sahneleri tarih derslerinde kullanılabilecek birçok sinema ve dizi film bulunmaktadır.



Sinema ve dizi filmlerinin yoğunluğu ve kolay ulaşılabilirliği bir taraftan olumlu diğer taraftan ise olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Leazer (2014) özellikle Hollywood yapımı filmlerin tarih eğitimcileri için bir açmaz oluşturduğunu; öğrencinin ilgisini çekmesi açısından önemli bir araç olmasının yanı sıra çoğu filmin tarihsel gerçeklere uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmen tarafından uygulanabilir bir materyal haline getirilebilen sinema ve dizi filmlerinin öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenci ilgisini artırma şansına sahip iken öğrencinin kendisinin ulaşip izleyebileceği sosyal bilgiler öğretimi ile ilişkili olabilecek bazı sinema ve dizi filmler yanlış bilgilerin öğrenilmesine, olumsuz tutum ve değerlerin kazandırılmasına neden olabilmektedir (Bilis, 2013; Kaya ve Çengelci, 2011; Ocak ve Selimoğlu, 2016).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde sinema ve dizi filmlerden yararlanmanın öğrenme üzerine olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır (Gezici ve Demir, 2018). Sinema ve dizi filmlerin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkileri olabileceği gibi, olumsuz öğrenmelere neden olma, ön hazırlık gerektirme, öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklere sahip olma, zaman ve maliyet açısından ekonomik olmama gibi durumlar bulunmaktadır. Bu durumlar göz önüne alındığında öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmlerden yararlanma deneyimlerinin araştırılması, sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmlerden daha etkili yararlanılabilmesinin önündeki engellerin belirlenerek ortadan kaldırılması etkili öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Önceki paragraflarda da belirtildiği üzere sinema ve dizi filmlerin öğretim materyali olarak öğrenme süreçlerine önemli bir katkısı bulunmaktadır. Bu araştırma ile öğretmen deneyimleri üzerine odaklanılarak varsa olumsuz etkilerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışmada, sinema ve dizi filmlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanımına yönelik öğretmenlerin deneyimleri ve bu deneyimlere bağlı olarak önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak iki alt soruya yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmlerden yararlanılmasına yönelik öğretmen deneyimleri nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmlerin etkili bir materyal olarak yararlanılmasına yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?

### **YÖNTEM**

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sinema ve dizi filmlerden bir öğretim materyali olarak yararlanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma öğretmenlerin sınıf içinde sinema ve dizi filmlerden nasıl yararlandıklarını onların görüşlerine dayalı olarak incelediği için temel nitel araştırma desenine (Merrinam ve Tisdell, 2016) göre tasarlanmıştır. Araştırmada keşfedici bir yaklaşım izlenmiş ve öğretmen deneyimlerini etkileyen boyutlar ve bu boyutlara ilişkin öğretmen önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### ***Katılımcılar***

Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Ankara ilinin Çankaya ilçesi sınırlarındaki kamu okullarında görev yapmakta olan 10 sosyal bilgiler öğretmenidir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu örnekleme tekniği bazen olumsuzluğu ya da olgunun uygun olmayan örneklerini ve çeşitliliklerini içerir (Merriam, 2013). Özellikle sinema ve dizi filmlerin bir ders materyali olarak sınıf ortamına taşınabilmesinin; sınıfın teknolojik alt

yapısından, öğretmenin kıdeminden ve teknopedagojik yeterliliğinden, haftalık iş yükünden etkilenebileceği düşünülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun değişkenler açısından özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılar

Öğretmen	Kıdem	Yaş	Lisans Mezuniyeti	Haftalık Ders Yüğü	Sınıfın Teknolojik Alt Yapısı
1	30	56	Tarih	23	Geliştirilmesi gerek
2	27	54	Coğrafya	35	Geliştirilmesi gerek
3	20	43	Tarih	30	Geliştirilmesi gerek
4	8	35	Sosyal Bilgiler	32	Geliştirilmesi gerek
5	10	43	Tarih	29	Yeterli
6	12	39	Sosyal Bilgiler	33	Yeterli
7	12	37	Sosyal Bilgiler	28	Yeterli
8	15	39	Tarih	24	Yeterli
9	7	32	Sosyal Bilgiler	35	Yeterli
10	5	28	Sosyal Bilgiler	35	Yeterli

### **Veri Toplama Teknikleri**

Öğretmen deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada görüşme tekniğinden yararlanılmasına karar verilmiştir ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde araştırma sorularına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlere ait kıdem, yaş, haftalık ders saati bilgisi ve sınıfların teknolojik alt yapı durumuna ilişkin bilgiler istenmiştir. Formun ikinci bölümünde ise öğretmenlerin deneyimlerini ve önerilerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu sosyal bilgiler eğitimi alanında görev yapan iki uzman tarafından araştırma amacına yönelik olarak incelenmiştir. Görüşmeler öncesinde öğretmenlerden uygun gün ve saatleri alınmış, görev yaptıkları okuldaki öğretmen odalarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Mart-Nisan 2018 tarihleri aralığında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı belirtilerek gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katkıları istenmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenler ses kaydı alınmasına onay vermemiştir. Bu nedenle görüşmeler sırasında görüşmeci tarafından not alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 15-20 dakika arasında sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmelerde alınan notlar görüşme sonrasında bilgisayar ortamına aktarılarak ilgili öğretmenlere ulaştırılmış ve öğretmenlerin onayları alınmıştır. Görüşme notlarından oluşan dokümanlar içerik analizine tabi tutularak temalar oluşturulmuştur. Ayrıca ilgili temalar altında ilişkin öğretmen görüşleri alıntılanarak sunulmuştur.

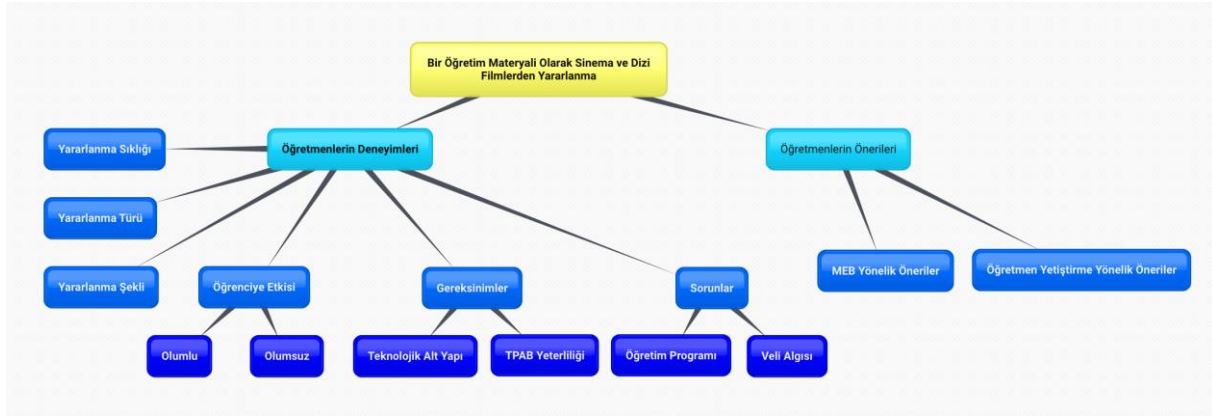
### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle verilerin analizinde kişisel yorumlar eklenmeden doğrudan alıntılara yer verilmiş sonrasında araştırmacı yorumlarının paylaşılması bu amaçla gerçekleştirilen etkinliklerdir. Yıldırım ve Şimşek (2011) de katılımcı görüşlerinin doğrudan verilmesinin araştırmanın geçerliliğini arttıracaklarını ifade etmektedir. Güvenirlik için araştırma süreci ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin ses kaydı ile kanıt altına alınması isteği öğretmenlerin olumsuz dönüşü nedeniyle mümkün olmamıştır. Her ne kadar nitel araştırmalarda genelleme kaygısı bulunmasa da maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilerek farklı değişkenler açısından örneklere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar da öğretmen yetiştirme alanında

görevli öğretim üyeleridir. Ayrıca araştırmacılarından biri özel bir okulda sosyal bilgiler alanında öğretim materyallerinin hazırlanmasında öğretmenlerle birlikte çalışma deneyimine sahiptir. Araştırmacılar sosyal bilgiler eğitimi alanında özel öğretim yöntemleri, sosyal bilgiler öğretiminde materyal geliştirme, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sorumluluklarını yürütmektedirler.

## BULGULAR

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda araştırmada iki tema belirlenmiştir. Bu temalar; sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmlerin kullanımına yönelik öğretmenlerin deneyimleri ve sinema ve dizi filmlerden öğretim materyali olarak yararlanılmasına ilişkin öğretmenlerin önerileridir. Her bir tema kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. Tema ve kategori dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Tema ve kategori dağılımı.

### ***Tema 1: Bir Öğretim Materyali Olarak Sinema ve Dizi Filmlerin Kullanımına Yönelik Öğretmenlerin Deneyimleri***

#### ***Sinema ve Dizi Filmlerden Yararlanma Sıklığı***

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmleri etkili bir öğretim materyali olarak gördüklerini ve öğretim süreçlerinde de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu materyallerden yararlanma sıklıkları arasında farklılıklar dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin çoğu (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7) bir dönemde yalnızca bir defa sinema ve dizi filmleri derslerine taşımışlardır. Bir öğretmen bu durumu; “*Filmlerin etkili olduğunu düşünüyorum. Benim belirli konular için her yıl izlediğim filmler var ancak bunları dönemde yalnızca bir defa izletebiliyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise (Ö8-Ö9-Ö10) dönem içerisinde en az 3 defa sinema ve dizi filmleri sınıf ortamında kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen sinema ve dizi filmlerden yararlandığı konu ve kazanımlar olarak;

*Ö 8: 6. Sınıf düzeyinde “Anadolu ve Mezopotamya’da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile siyasal ve sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.” kazanımı için “Hitit Şifresi 1” adlı yayını izletiyorum. Morgan Freeman- İncanın Hikâyesi (Çatalhöyük) yayınından da “Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur” kazanımında yararlanıyorum.*

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sinema ve dizi filmlerini öğrenme-öğretme sürecinde materyal olarak kullanırken konu ve kazanım ilişkisi kurdukları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde birçok konu ve kazanım bu materyallerle ilişkilendirilebilecek iken sınırlı sayıda kazanımda bu materyallerden yararlandıkları görülmektedir.

#### *Sinema ve Dizi Filmlerinden Yararlanma Türleri*

Sosyal bilgiler öğretmenleri sinema ve dizi filmlerinden öğretim materyali olarak yararlanma sürecinde genellikle sinema ve belgesel filmleri tercih ettiklerini yalnızca tarih konularının öğretiminde dizi filmlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin genellikle yararlandıkları yayınlar şu şekildedir: Kurtuluş, Dersimiz Atatürk, Cumhuriyet, Veda, Devrim Arabaları, Sarı Zeybek, Sakarya Meydan Savaşı (Belgesel), Çanakkale Belgeseli, 120, Diriliş Ertuğrul, Fetih 1453, Vatanım Sensin, Payitaht, Gandi, Ömer Muhtar, Çağrı, Koro, Her Çocuk Özeldir, Minions Serisi ve NTV, National Geography. Öğretmenlerin kullandıkları materyallerin türlerine bakıldığında özellikle tarih ağırlıklı, kısmen coğrafya ve psikoloji alanlarına yönelik materyaller olduğu dikkat çekmektedir.

#### *Sinema ve Dizi Filmlerden Yararlanma Şekli*

Öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerinde sinema ve dizi filmlerden iki şekilde yararlanmaktadır: birincisi öğretmenlerin çoğu seçmiş oldukları filmi sınıf ortamına getirmekte ve öğrencilere izletmektedir (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7). Sonrasında izletilen filme ilişkin konuşmalar yapmaktadırlar. Tüm öğretmenlerin yararlandıkları ikinci kullanım biçimi ise; öğrencilerin sınıf dışında izledikleri ve ders sırasında bir konu ile bağlantı kurup soru sorarak derslere taşınmalarıdır. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilerin özellikle TV dizilerinde izleyip etkilendikleri tarihsel olayları sınıfa taşıdıklarını ve öğrendikleri bilgilerin doğruluğunu kendilerine sorduklarını belirtmektedirler. Bu durumlar bir açıdan öğretmenin materyal hazırlamadan ilgili araçlardan yararlanabilmesine olanak tanırken diğer taraftan öğrencilerin yanlış bilgi ve kavramları öğrenmesine neden olabilmektedir. Öğretmenler bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

*Ö 1: Ben yönlendirmesem bile moda olan dizileri öğrenciler takip ediyorlar. Aslında bir açıdan evde aile ile izledikleri için eğer öğrendikleri ile bağ kurabiliyorsa izleyip gördüklerini ders içinde veya teneffüs aralarında gelip bize sorabiliyorlar. Özellikle Kanuni Sultan Süleyman'ın oğlu Mustafa'yı idam ettirmesi sahnesini yaşlarına uygun bir görüntü olmamasına rağmen izleyip gerçekten böyle bir şey yaşandı mı diye sorguladılar.*

*Ö 4: Sosyal bilgiler konularıyla ilişkilendirilebilecek çok sinema ve dizi filmi var ancak ben özellikle şu diziyi takip edin şeklinde önerilerde bulunmuyorum. Öğrenciler dönem dönem etkilendikleri dizilerdeki sahneleri gelip bana soruyorlar doğru mu gerçekten yaşandı mı diye. Ben bu aşamada fırsat eğitimi çerçevesinde çok zaman ayırmadan açıklamalarda bulunmaya çalışıyorum.*

*Ö 3: Öğrencilerimi Polatlı'ya geziye götürüyordum. Bir öğrencim marşlar söylemek istediklerini ifade ederek izin istedi. Ben de öğrencilere marş söylemeleri için izin verdim. Söyledikleri marşları duyunca çok etkilendim. Dersimde öğretmediğim ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerimden beklemediğim bir performans sergilediler. Kendilerine ben size bunları öğretmedim hep bir ağızdan nasıl söylediniz diye sorduğumda, "hocam SÖZ adlı dizide bu marşlar var. O diziden ezberledik" yanıtını verdiler.*

### *Sinema ve Dizi Filmlerin Öğrenci Üzerindeki Etkisi*

Öğretmenler sinema ve dizi filmlerden öğrencilerin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki biçimde etkilendiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve bilginin kalıcı hale gelmesinde bu materyallerin olumlu etkisini vurgulamaktadırlar. Öğrenciler üzerindeki olumsuz etki ise öğrencilerin sinema ve dizi filmlerindeki karakterlerle kurmuş oldukları özdeşimdir. Bu özdeşimde öğrencilerin genellikle şiddet içerikli davranışları gösterme eğilimlerini arttırdığı öğretmenler tarafından gözlemlenmektedir. Ayrıca bazı içeriklerin kurguları nedeniyle yanlış öğrenme, olumsuz tutum ve değer kazandırmaya neden olduğu görülmektedir.

*Ö 1: Bazı sinema/dizi filmlerdeki özellikle olumsuz karakterlerin davranışlarını örnek alıp sınıf ortamında uygulama durumu olabiliyor.*

*Ö 3: Özellikle evde izleyip etkilendikleri diziler bizim için zorlayıcı oluyor. 5. Sınıf öğrencileri arasında silah kullanıyormuş gibi yapma davranışlarına dayalı oyunlar beni telaşlandırıyor.*

*Ö 4: Bazen davranış bakımından olumsuz durumlarla karşılaşıyoruz. Bazı dizilerin magazin boyutlarını, haberlerini sınıfa taşıyorlar. Bazı dizilerden dolayı silah varmış gibi oyunlar oynuyorlar.*

*Ö 8: Evet sorunlar yaşıyorum. Örneğin; argo kelimelerin kullanılması, küfür, cinsel içerikli konuşmalar vb. öğrencilerin yaş seviyeleri, gelişim özellikleri, algılama ve dikkatlerine göre bu sorunlar değişebiliyor. Böyle zamanlarda bu bölümleri materyalden çıkartıyorum.*

*Ö 10: Öğrenciler dizilerden özellikle rol model alma konusunda etkileniyorlar. Ancak tarih içerikli bir dizi ise olumlu karakterleri başka dizilerde ise olumsuz karakterleri rol model alıyorlar. Onlar gibi davranmaya ve kelimeler kullanmaya çalışıyorlar. Bu durum sınıf içindeki ortamı da etkiliyor...*

Öğretmenlerin bahsetmiş oldukları olumsuzlukların öğrencilerin sınıf dışındaki öğrenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu nedenle sinema ve dizi filmlerden yararlanırken olumsuz sahneleri öğrencilerle buluşturmamaya özen göstermeleri ve materyalleri bu amaca yönelik olarak düzenlemeleri gerekmektedir.

### *Sinema ve Dizi Filmlerin Kullanımında Gereksinimler*

Sinema ve dizi filmlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasında öğretmenlerin okulların teknolojik alt yapı yetersizliğinden ve teknolojiye yararlanma konusunda gereksinimleri olduğu görülmektedir. Çoğu okulun teknolojik alt yapısı yeterli olmasına rağmen katılımcılardan ikisinin görev yapmış olduğu okul binasının tarihi bir değer taşıması nedeniyle teknolojik alt yapıda istenilenlerin tam olarak gerçekleştirilemediği belirtilmiştir (Ö1 ve Ö2).

*Ö 1: Okulumuzdaki teknolojik alt yapı yeterli değil. Her ne kadar Ankara'nın göbeğinde de olsa eski bir okul olmamız nedeniyle istediğimiz değişiklikleri yapamıyoruz çünkü tarihi bir mekân özelliği taşıyor. Bu nedenle elimizde bulunan filmleri izletme yolunu tercih ediyorum.*



Diğer öğretmenlerin okullarının fiziki alt yapısı teknoloji destekli öğretim materyalleri kullanmaya elverişli olmasına rağmen bazı öğretmenler bu materyalleri hazırlamak için gerekli teknolojik bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir (Ö3-Ö5). Burada kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sinema ve belgesel filmleri olduğu gibi öğrencilerle paylaşmayı tercih ettikleri buna karşın daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ise farklı teknolojilerden yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenler materyallerini hazırlama sürecinde materyali seçme, uygun sahneleri belirleme ve görüntülenebilir formata dönüştürme işlemlerinin zaman ve enerji aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca materyalleri hazırlasalar bile okuldaki teknolojik alt yapının yeterli olmaması durumunda planladıkları çalışmanın amaçlarına ulaşamadığı zamanlar olduğunu bu nedenle materyal olarak sinema filmlerinden yararlanmaya biraz uzak durduklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler sinema ve dizi filmleri öğretim materyali hazırlama konusunda kendilerini yeterli olarak değerlendirmekte ve hazırlıklarını şu şekilde ifade etmektedirler:

*Ö 10: Bazı kazanımları düşününce bazı filmler tam oturuyor. Örneğin göç konusunu anlatırken “Züğürt Ağa” filmi birçok özelliği öğrenciye sunuyor. Göç edenler neden göç etti? Gittikleri yerde nasıl yaşamları değişiyor? Bu nedenle bu filmi buldum. Baştan sona izledim ve toplam 20 dakika sürecektir sahneleri belirledim. Bunları saniye saniye kesip birleştirdim. Öğrenciye olumsuz etkisi olabilecek söz ve görüntüler olmamasına dikkat ettim. Ders öncesi ve sonrasında uygulanmak üzere çalışma yaprağı hazırladım. Çok yorulduğum ama çok da keyif aldığım derslerden birisi oldu. Çocuklar için de öyle.*

#### *Sinema ve Dizi Filmlerin Kullanımında Karşılaşılan Sorunlar*

Sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmlerin kullanımı sırasında karşılaşılan sorunlar da bulunmaktadır. Öğretmenler bu hususta iki başlık altında toplanabilecek görüşler paylaşmışlardır. Öncelikle öğretmenlerin tamamı sosyal bilgiler dersi öğretim programının yoğun olmasına rağmen ders saatlerinin yeterli olmadığı düşüncesine sahiptirler. Bazı öğretmenler yalnızca sinema ve dizi filmleri materyal olarak kullanmak değil bunun dışında öğrenci merkezli öğretim gerçekleştirme konusunda da sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Ö6-Ö10). Bu yönde görüş bildiren bir katılımcı: “ders saatleri her şey için yetersiz ve ders anında ortaya çıkan toplantılar, tatiller yıllık planlarımıza uymamızı zorlaştırıyor (Ö6)” demiştir.

Sınav kaygısı ve velilerin sınava yönelik öğretim konusundaki talepleri derslerde sinema ve dizi filmlerden yararlanılması noktasında ortaya çıkan bir diğer sorun olarak ifade edilmektedir. Özellikle 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde kullanılacak materyaller de olmasına rağmen veli algısı nedeniyle bu materyallerden çok nadir olarak yararlanıldığı görülmektedir. Bazı öğretmenler (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4), okullardaki veli ve yönetim bakış açısının bu materyallerin kullanılmasındaki etkisini şu şekilde ifade etmektedir.

*Ö2: Bizim okulumuzun veli profili çok farklı. Özellikle sınava girecek öğrencilerimizin velileri dersleri yakından takip ediyorlar. Her ne kadar konu ile ilgili olsa bile film gösterimlerini sınırlı tutmaya çalışıyoruz. Bazı velilerimiz filmlerin soru çözmekten daha faydalı olmadığını belirtiyorlar. Bu nedenle ilk dönemde bir defa film gösterimi yapıp sonra konuları yetiştirmeye çalışıyorum.*

*Ö5: Okulumuzun veli profili diğer okullardan çok farklı. Derslerde neler olup bittiğini yakından takip ediyorlar. Özellikle 8. sınıflarda sınav kaygısı nedeniyle*

*sınava yönelik çalışma yapmamızı istiyorlar. Sınav sorusu çözdürmek ve öğrencilerin sınavda başarılı olmalarına yönelik çalışmalar talep ediyorlar yönetimden. Ben dersimde film göstersem ertesi gün şikayet gelebilir.*

## **Tema 2: Bir Öğretim Materyali Olarak Sinema ve Dizi Filmlerden Yararlanılmasına Yönelik Öneriler**

Bir öğretim materyali olarak sinema ve dizi filmlerin sınıf ortamında kullanılmasının öğretimsel açıdan olumlu etkilerini öğretmenler de sınıflarına taşımak istemektedir ancak bu süreçte deneyimlerinden yola çıkarak bazı durumlara ilişkin önerilerinin dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Katılımcıların ifade ettikleri öneriler Millî Eğitim Bakanlığı'na ve Öğretmen Yetiştirme Sistemine yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

### *MEB'e Yönelik Öneriler*

Eğitim sisteminin her açıdan yapılandırılmasında birinci derece sorumlu olan MEB'e yönelik sunulan öncelikli önerilerden okulların teknolojik alt yapılarının eğitimde teknolojiyi etkin kullanabilecek düzeyde düzenlenmesi önerisi yalnızca bir öğretmen tarafından “Okulumuz tarihi bir bina ancak teknolojik açıdan yeni bir ek bina ya da sınıfların yapılması iyi olur (Ö1)” şeklinde ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerin bu başlık altında bir önerisi bulunmamaktadır.

Tüm öğretmenlerin öğretim programının hafifletilmesi ya da ders saatlerinin artırılması yönünde MEB'e yönelik önerileri bulunmaktadır. Bazı öğretmenler (Ö8-Ö9) sosyal bilgiler ders saatleri arttırılmasa bile farklı uygulamalar yapabilecekleri seçmeli derslerin programlara konulmasının iyi olabileceğini ifade etmektedirler. Bir öğretmen (Ö9) “medya okuryazarlığı seçmeli dersinde kullanacağım materyalleri kendim belirlemeye kalktığım zaman bir şikayet olabilir diye çekiniyorum. MEB bize bunları belirtse daha iyi olur” diyerek kullanılacak materyallerin MEB tarafından önerilmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir.

### *Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler*

Teknolojik okuryazarlık gerektiren sinema ve dizi filmlerin öğretim materyali haline getirilme sürecinde öğretmenler hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu öneriler özellikle kıdemi fazla olan öğretmenler tarafından iletilmiştir. Bu durumla ilgili olarak; Ö3: *Öğretmenlik formasyon eğitimi sırasında aldığımız dersler bu tür materyaller geliştirmek için yeterli olmadı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir*” diyerek öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesini önermiştir. Ayrıca hizmet öncesi dönemde de bu alanda derslerin verilmesi gerektiğine yönelik görüş bildiren öğretmenler olmuştur (Ö1-Ö2-Ö4). Başka bir katılımcı “teknoloji kullanımına kişisel olarak yatkınım bu yatkınlığının oluşmasında materyal geliştirme dersi etkili oldu. Bu ders daha etkin işlenebilir” diyerek öğretmen yetiştirme programlarındaki bu dersin önemini vurgulamıştır.

## **TARTIŞMAVE SONUÇ**

Sinema ve dizi filmlerinin başta tarih öğretimi olmak üzere farklı derslerde öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrenci üzerinde ve öğretim sürecinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Ancak D'sa (2005) belirttiği gibi filmlerin gösterimi öğrenciler için amaçsız bir görev olmamalı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve karşılaştırmalar yaparak görsel bilgiyi yorumlayabilmeleri için gereken deneyimleri onlara sunmalıdır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin de bu olumlu etkinin farkında oldukları ve derslerinde bu materyallerden yararlanmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler genellikle sinema ve belgesel filmleri kullanmayı tercih etmektedir ancak çoğu öğretmen dönemde yalnızca bir defa bu materyallerden



yararlanmaktadır. Bazı araştırma sonuçları bu bulguyla benzerlik göstermektedir (Aktekin ve Çoban, 2012; Oruç ve Sarıbudak, 2016) Oysaki özellikle tarih öğretiminde farklı ülkelerde çok sık bu materyallerden yararlandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler dönemde üç defa öğretim materyali olarak sinema ve dizi filmlerden yararlandıklarını ve bu materyalleri bir kazanım veya konu ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretiminde tarih boyutunun ön plana çıktığı çok az oranda coğrafya konularında bu materyallerden yararlanılmasına rağmen sosyal bilgiler dersi kapsamındaki diğer alanlarda yararlanılmadığı görülmektedir. Oysaki sinema ve dizi filmler yaşamı yansıtan, içinde bulunduğu zamanın ve kültürün özelliklerini sunmaktadırlar. Ayrıca başta TRT2 kanalı olmak üzere farklı platformlarda sosyal bilgiler öğretiminde başvurulabilecek materyaller üretilmektedir.

Öğretmenlerin tamamının ortak görüş belirttiği bir başka boyut ise sinema ve dizi filmlerin, öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur. Öğretmenler olumlu özellik olarak öğrencilerin derse karşı ilgisini çekmesi, öğrenci motivasyonunu arttırmasını; olumsuz özellik olarak öğrencilerin dizi karakterlerle kurmuş oldukları olumsuz özdeşime işaret etmişlerdir. Bu özdeşimde şiddet içerikli unsurların öğrenci davranışlarına yansıdığı görülmektedir. Gezici ve Demir (2018) de öğretmenlerin bu durumu sinema ve dizi filmlerin sosyal bilgiler öğretimindeki olumsuz etkili olarak ifade etmişlerdir.

Sinema ve dizi filmlerin bir öğretim materyali haline getirilmesi ve kullanılması sürecinde teknolojik alt yapı ve teknolojik materyal hazırlama yeterliliğine gereksinim bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu okulların teknolojik alt yapılarının uygun olduğunu ifade etmesine rağmen özellikle kıdemi fazla olan öğretmenlerin teknolojik materyal hazırlama konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu tür materyallerin hazırlanması öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgilerinin yeterli olmasını gerektirmektedir. Demirezen ve Keleş (2020) göre öğretmenlerin pedagojik bilgi yeterlik düzeylerinde 23-28 yaş grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar da benzer olarak öğretmenlerin öğretimde filmlerin kullanılması konusunda hizmet içi eğitimler almaları gerektiğini önermektedir (Muratalan, 2011; Savaş ve Aslan, 2014).

Öğretmenler sosyal bilgiler ders saatlerinin azlığı, öğretim programını yetiştirme kaygısı ve sınav odaklı veli algısı nedeniyle sinema ve dizi filmlerini kullanmanın önünde sorunlar olarak görmektedir. Ders saatlerinin azlığı ve öğretim programının yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerin aktif öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir biçimde kullanamadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin sinema/dizi film karakterlerini rol model almaları psikolojik açıdan gelişim düzeyinin bir gerekliliğidir. Ancak öğrencilerin bu dönemlerde kendilerine gerçekten rol model olabilecek örneklerle karşılaştırılması gerekmektedir. Bu açıdan ders içerisinde öğretim materyali olarak kullanılacak sinema/dizi filmlerde karakterlerin olumlu özelliklerinin vurgulanması, olumsuz özelliklere sahip karakterlerin davranışlarının neden olumsuz sonuçlar doğurabileceğinin öğrencilere sorgulatılması gerekir. Bu sayede özellikle değer eğitimi açısından bazı değerlerin kazandırılmasında önemli bir deneyim sağlanabilir.

Öğretmenlerin çoğu bir materyal olarak film gösterimini bir filmin sınıfa getirilmesi ve öğrenciye gösterilmesi olarak görmektedir. Oysaki bir film dersin her aşamasında kazanıma ve amaçlara yönelik olarak farklı biçimlerde kullanılabilir. Güven (2014) filmlerden yararlanırken filmlerin işlevi ve film teknikleri gibi teknik bilgilerin de öğrencilere sunulması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum öğretmen hazırlığını da beraberinde getirmektedir. Öğretmenin

öncelikle kazanım ile filmi eşleştirmesi, uygun film ya da filmleri izlemesi, önemli sahneleri belirlemesi, belirlediği sahnelerde öğrencilere sorulabilecek sorular oluşturması ya da çalışmalar planlamasını gerektirmektedir. Bu durum beraberinde teknoloji okuryazarlığını getirmekte, ilgili filmin farklı bölümlerinin kısaltılarak hazırlanması çeşitli bilgisayar paket programlarını etkili kullanmayı gerektirmektedir. Film içerisinde öğrenci düzeyine uygun bulunmayan sahne ya da görsellerin belirlenip çıkartılması ve birleştirilmesi öğretmene iş yükü getirecektir. Buna karşı kültürel uyumsuzluğa neden olabilecek sakıncalı olarak değerlendirilebilecek sahneler çıkartıldığında hem zaman açısından hem de konunun odağının kaymaması açısından gerekli bir önlem yürütülebilecektir. Swan, Hofer ve Levstik (2007) video yapımı için kullanılabilir dijital araçlara kolay ulaşılabilmesinin öğrenci merkezli ve araştırma temelli tarih projelerine önemli bir destek sağladığını belirtmektedir. Bu açıdan filmler, yalnızca sosyal bilgiler öğretiminde öğretme sürecini destekleyen bir materyal olarak görülmemeli aynı zamanda proje tabanlı öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğrencilerin kendilerinin hazırlayabilecekleri birer öğretim materyali olarak da değerlendirilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sinema ve dizi filmlerinin sınıflandırılması ve bir öğretim materyali haline getirilerek nasıl uygulanacağına ilişkin ders planlarıyla bir paylaşım sistemi kurulabilir. Bu sistem sayesinde öğretmenler hem herhangi ekstra bir teknolojik araç kullanmadan etkili uygulamalar gerçekleştirebilirler. Ayrıca öğretim programlarındaki kazanımların azaltılması ya da ders saatlerinin artırılmasının öğretimsel materyallerle zenginleştirilmiş aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aktekin, S. & Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Arslan, Ö. & Savaş, B. (2014). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde filmlerin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 129-147.
- Bektaş Öztaşkıran, Ö. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 147-162.
- Bilis, A. E. (2013). Popüler televizyon dizilerinden Muhteşem Yüzyıl dizisi örneğinde tarihin yapı sökümlü, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(45), 19-38.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Cicely Scheiner-Fisher & William B. Russell III (2012) Using historical films to promote gender equity in the history curriculum, *The Social Studies*, 103(6), 221-225, <https://doi:10.1080/00377996.2011.616239>.
- Çayırıcıoğlu, D. 2014. *Sosyolojide sinema filmlerinin eğitsel araç olarak kullanılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Çoban, Z. (2011). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 13, 147-160.
- D'sa, B. (2005). Social studies in the dark: Using docudramas to teach history. *The Social Studies*, 1, 9-13. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/TSSS.96.1.9-13>
- Demir, Ö. & Çencen, N. (2015). Tarih sinema etkileşiminin popüler kültürdeki yeri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 13-18.
- Demirezen, S. & Keleş, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 131-150.

- Er, H., Özmen, C. & Ünal, F. (2014). Televizyon dizilerinin tarih bilinci üzerine etkisi muhteşem yüzyıl dizisi örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 409-426.
- Fennell, H. (2013). Reel stories of teaching: Film and teacher education. *Action in Teacher Education*, 35(5-6), 445-461. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.846762>.
- Gezici, M. ve Demir, S., B. (2018). Tarih ve dizi filmlerin sosyal bilgiler dersine yansımaları. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 392-413.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan, C. & Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- İçen, M., & Tuncel, G. (2019). Social studies education with cinema films: a case study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 230-254.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar S., & Özturan-Sağırılı, M. (2011). The effect of school and teacher themed movies on pre-service teachers' professional attitudes and perceived self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1765-1783.
- Kaya, E. & Çengelci, T. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 116-135.
- Kavalcı, K. & Ünal, S. (2016). Y ve Z kuşaklarının Öğrenme stilleri ve tüketici karar verme tarzları açısından karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20(3), 1033-1050.
- Köymen, O. (2003). *Tarih eğitimine eleştirel yaklaşımlar*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Leazer, J. 2014. History and the movies: Some thoughts on using film in class. *Teaching History: A Journal of Methods* 39(2), 72-77. <https://doi.org/10.33043/TH.39.2.72-77>.
- Matz, K. A. & Pingatore, L. L. (2005). Reel to reel: Teaching the twentieth century with classic Hollywood films. *Social Education*, 69(4), 189-192.
- Marcus, A. S. (2005). *It is as it is was: feature film in the history classroom*. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/It%20Is%20as%20It%20Was--Feature%20Film%20in%20the%20Classroom.pdf>
- Marcus, A., S. & Stoddart, J., D. (2007). Tinsel town as a teacher: Hollywood film in the high school classroom. *The History Teacher* 40, 309.
- MEB (2017). Sosyal bilgiler öğretmenliği alan yeterlikleri. MEB [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06160558\\_9-YYretmen\\_Yeterlikleri\\_KitabY\\_sosyal\\_bilgiler\\_YYretmeni\\_Yzel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilkYYretim\\_parYa\\_12.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160558_9-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sosyal_bilgiler_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_12.pdf)
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Merriam, S., B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Muratalan, T. (2011). *Tarih öğretmenlerinin tarihî filmlerden yararlanırken karşılaştıkları sorunlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]
- Ocak, G. & Selimoğlu, S. (2016). Tarih öğretiminde tarih dizilerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. Nitel bir analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 431-452.
- Oruç, Ş. & Sarıbudak, D. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim içerikli filmlerin eğitim ortamlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(1). <http://dergipark.gov.tr/ijofe/issue/8542/105993>.
- Öztaş, S. (2014). Tarih derslerinde filmlerin kullanımı. M. Safran (Ed.) *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (ss.354-356), Yeni İnsan.
- Öztaş, S. (2015). Tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish History Education Journal*, 4(2), 1-37. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185634>.

- RTÜK (2018a). Çocukların yeni medya kullanım alışkanlıkları ve siber zorbalık. <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteIer/%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20yeni%20medya%20al%C4%B1%C5%9Fkanl%C4%B1klar%C4%B1%20ve%20siber%20zorbal%C4%B1k%20ara%C5%9F%C4%B1rmas%C4%B1/cocuklarin-yeni-medya-kullanimleri-ve-siber-zorbalik.pdf>
- RTÜK (2018b). Televizyon izleme eğilimleri araştırması. <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteIer/televizyonizlemeegilimleriarastirmasi2018.pdf>
- Russell, W., B. (2004). Teaching with films: a guide for social studies teachers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530820.pdf>
- Tarhan, N. (2019). Dijital çağın çocukları alfa kuşağı. <https://www.nevzattarhan.com/dijital-cagin-cocuklari-alfa-kusagi.html>
- Topal, M., Guven Yildirim, E. & Onder, A. N. (2020). Use of educational films in environmental education as a digital learning object. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(2), 134-147. <https://doi:10.21891/jeseh.703492>
- Tuncel, G. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sinema filmleri aracılığıyla felsefi düşünme eğilimleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(37), 327-347.
- Yakar, H. G. I. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 21-36.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Should I use it or not? Teacher Experiences on the Use of Cinema and TV Series in Social Studies Teaching*

#### **Introduction**

It is known that the use of cinema and TV series films as a teaching material in learning-teaching processes generally has positive effects on students' learning. Educators in many fields, especially in the teaching of history and social studies, benefit from these materials. The transportation of these materials to the classroom can also create negative situations. In addition, there are some competencies that teachers need in preparing these materials and bringing them to the classroom. Within the scope of this research, teachers' experiences were focused on bringing movies and TV series to the classroom as teaching materials. Thus, it is thought that the teaching materials whose effect has been determined in the research will be beneficial in the design of more effective teaching processes.

#### **Method**

The study was designed in a basic qualitative research design to examine social studies teachers' experiences of using cinema and TV series in their learning-teaching processes. The participants of the study were 10 social studies teachers working in public schools in Ankara province in the 2017-2018 academic year. A semi-structured interview form was prepared to collect data. Before the application, expert opinions on the form were received and face-to-face interviews were held with the participants after the necessary arrangements were made. The data obtained from the interviews were subjected to content analysis by two field experts. Direct quotations are provided to ensure the validity and reliability of the study.

#### **Result and Discussion**

All of the participants benefit from movies and TV series in their classes. There are differences among the participants in terms of the way they benefit from movies and TV series, the frequency of using them and the genres used. Some participants carry movies and TV series to their classes at least three times in the term as a teaching material. Participants especially benefit from historical films and documentaries among movies and TV series. While some of the participants organize these materials and bring them to the classroom environment, some of them prefer to watch the movies directly. All of the participants stated that movies and TV series have positive and negative effects on students' learning. The positive features are that it attracts the student's attention and increases motivation. Negative features are the acquisition of false information and the imitation of the violent behaviors of various movie and TV series characters by the students. The participants stated that they had problems due to the intensity of the curriculum and the parents' perspective of exam-oriented education.

Based on their experiences, the participants made suggestions for MEB and teacher training system. First of all, the necessity of easing the curriculum or increasing the social studies course hours was expressed by the participants. In addition, it is recommended that materials suitable for the curriculum of movies and TV series are prepared by the Ministry of Education and shared with teachers. Removing the focus on exams in teaching processes will also change the perspective of parents. In order for teachers to be teachers who can prepare their own

technological materials, in-service and pre-service training should be given to teachers in order to train teachers by the participants.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## Lise 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Bakımından Değerlendirilmesi

Osman AKHAN<sup>1\*</sup> 

Gönderilme Tarihi: 02 Kasım 2020 Kabul Tarihi: 14 Kasım 2020  
DOI: 10.38015/sbyy.819627

### Öz:

Öğrencilerin okul içinde ve dışında faydalandığı en önemli eğitim ve öğretim aracı olarak görülen ders kitapları, eğitimin her kademesinde yararlanılan öğretim araçlarıdır. Devlet tarafından öğrencilere ücretsiz olarak verilen ders kitaplarının, öğrenciler tarafından daha rahat temin edebilmesini ve kullanımını kolaylaştırmış ve ders işleniş sürecinde vazgeçilmez bir araç haline gelmesini sağlamıştır. Bu bakımdan ders kitaplarının öğretim programlarında yer alan hedef ve kazanımlara ulaşmadaki etkililiği ve önemi düşünüldüğünde içeriğinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim düzeyinde okutulan 11. sınıf tarih ders kitabında yer alan resimlerin, metinlerle olan ilişkisini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 11. sınıf tarih ders kitabı üniteleri içerisinde yer alan 12 resim ve metin, Çakmak & Kaçar (2020) tarafından geliştirilen resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterlerinden yararlanılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemine dayalı olarak çözümlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; incelenen resimlerin genel olarak öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olduğu, metin içeriği ile resimlerin uyum sağladığı ve ilişkili olduğu, resimlerin öğrencilerin düşünmesini sağladığı, hatırlatıcı özelliği olduğu ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaya katkı sağladığı sonuçlarına ulaşıldığını söylemek mümkündür. Bu sonuçlardan farklı olarak bazı resimlerde zemin ve fon ilişkisine önem verilmediği, olumsuz içeriğe sahip olduğu ve resimlerde metinle ilgili açıklayıcı bilgilere istenilen düzeyde yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim, tarih, ders kitabı, resim-metin ilişkisi, 11. sınıf.

### Abstract:

Textbooks, which are seen as the most important education and training tools that students benefit from in and out of the school, are teaching tools used at all levels of education. Given free of charge to students by the state, textbooks have made it easier for students to obtain and use them more easily and made them an indispensable tool in the course of teaching. In this respect, considering the effectiveness and importance of textbooks in achieving the goals and objectives in the curriculum, it is very important to evaluate their content. In this direction, the aim of the study is to determine the relationship between the pictures and the texts in the 11th Grade History textbook, which is taught by the Ministry of National Education at secondary education level in the 2019-2020 academic year. The document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, 12 pictures and texts in the 11th Grade

<sup>1</sup>Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-6532-7985

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): osmanakhan@akdeniz.edu.tr

\*\*Bu çalışma, Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumunda (USVES 9-10 Ekim 2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*History textbook units were examined by using the picture-text relationship evaluation criteria developed by Çakmak & Kaçar (2020). The obtained data were analyzed based on the descriptive analysis method. Looking at the results of the study, it is possible on the descriptive analysis method. Looking at the results of the study, it is possible to say that the examined pictures were generally suitable for the class level of the students; the text content and the pictures were compatible and related; the pictures made the students think, had a reminding feature and contributed to the students' learning. Unlike these results, however, it was also found that some pictures did not attach importance to the relationship between ground and background, had a negative content and did not include explanatory information about the text in the pictures.*

**Keywords:** Secondary education, history, textbook, picture-text relationship, 11th grade.

## GİRİŞ

Öğrenme-öğretme süreci içerisinde amaçlanan değer, beceri ve kavramların öğrencilere kazandırılmasında en önemli kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Eğitim-öğretim ortamında verimi arttırmak, bilgi aktarımını daha etkili bir hale getirmek amacıyla yazılı materyallerden yararlanılmaktadır (Demirel ve diğerleri, 2018). Ders kitabı, ders kapsamında ilgili konulara ait bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenmesini destekleyici araç olarak öğretim programına uygun biçimde hazırlanmış yazılı bir materyaldir (Şahin, 2004). Belli bir dersin öğretimi için sınıf düzeyine göre yazılan; içeriği öğretim programına göre hazırlanmış ve onaylanmış temel kaynak olarak nitelendirilmektedir. (Gülersoy, 2013). Benzer bir tanımlamayla Delice ve diğerleri (2009) ders kitabını, öğretim programının amaçlarına ve içeriğine uygun olarak hazırlanmış, öğretmelere öğretim sürecinde yardımcı ve öğretim sürecindeki sözel öğretimden kaynaklı boşluğu doldurmayı amaçlayan yazılı ve basılı materyal olarak belirtmiştir. Ders kitapları okullarda planlı ve programlı bir biçimde, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde belirleyici, yol gösterici ve tamamlayıcı bir role sahiptir (Demirbaş, 2008; Demirel & Kıröglü, 2008). Eğitim-öğretim yaklaşımlarındaki ve müfredattaki değişimlere rağmen ders kitapları dersin organizasyonunda, etkinliklerin belirlenmesinde ve değerlendirmede temel kaynak olarak kullanılmaktadır (Akbaba, 2013).

Dersin işleniş sürecinde kolaylık sağlayan ders kitaplarının devlet tarafından öğrencilere ücretsiz verilmesi, öğrencilerin kolaylıkla kitabı temin edebilmesini ve kullanımını kolaylaştırmıştır. Bireysel kullanımın kolaylaştırılması, öğrencinin dersi tekrar edip kavramasına imkan sağlamıştır (Aslan ve diğerleri, 2015). Öğrencileri küreselleşen dünya şartlarına uyum sağlayan ve sorunlarına çözüm odaklı yaklaşan etkili vatandaşlar olarak yetiştirmek ders kitaplarının öncelikli amaçları arasındadır (Ekinci ve diğerleri, 2011). MEB'in amaçlarına ve öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşmada büyük bir etkililiğe sahip olan ders kitaplarının, kolay ulaşılabilirliği, öğrenciler tarafından yaygın kullanımı, ilgili temalara uygun metinlerden oluşması, öğrenci gelişim seviyesine uygunluğu, görsel açıdan zenginliği ve ölçme değerlendirme bölümleriyle önemini daha da arttırmaktadır (Göçer, 2008). Ders kitabının öğretimdeki yeri ve önemi dikkate alındığında ders kitaplarının sahip olması gereken özelliklere Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde (2012) şu şekilde yer verilmiştir:

Ders kitapları;

- “Anayasa ve kanunlara karşıt konu içermez.
- Bilimsel yönden hata içermez.

- Temel insan hak ve hürriyetlerin, destekler ve ayrımcılığı kabul etmeyen bir yaklaşım ortaya koyar.
- Reklam özelliğinde herhangi bir öge içermez.
- Görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeleri destekler nitelikte ve öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak yapılır.”

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde (2012) de yer alan ve ders kitabı hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlardan bir tanesi olan görsellerin öğrenmeleri desteklemesi ve öğrenci gelişimine uygunluğu ders kitaplarının etkili olmasında oldukça önemli bir niteliktir. Çünkü nitelikli bir ders kitabında görsel öğeler metinle uyumlu olmalı, açık, anlaşılır ve öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde yapılandırılmalıdır (Demircioğlu, 2013). Ders kitabı içerisindeki görsel öğeler metini destekleyen, içeriğinin anlaşılmasını ve hatırdaki kalıcılığını arttıran, okuyucuyu görsel olarak düşündüren resim, grafik, diyagram, tablo harita vb. unsurları ifade etmektedir (Şahin, 2014). Kitapta yer alan görsel öğelerin metinle ilişkisinin yüksek olması, öğrencinin biygiye dikkatini toplamasına ve metnin içerdiği bilgisel bağlarını güçlendirmesine ve kavramsal bağlar kurarak somut ve anlaşılır örnekler sunmasına yardımcı olur (Tepecik & Kayabekir, 2017; İnan Yıldız & Baş, 2015). Yapılandırmacı bir anlayış doğrultusunda aktif bir öğrenmenin oluşabilmesi için ders kitabından kaynaklanan sorunların giderilmesi gerekmektedir (Hali, 2014). Bu nedenle ders kitapları içerisinde yer alan bilgilerin kalıcılığını sağlamada hatırlatıcı özelliğe sahip olan resimlerin metinleri desteklemesi önemli bir unsurdur (Çakmak & Kaçar, 2020a).

21. yüzyılda bilim ve teknolojiye gelişmelere rağmen eğitim ortamlarında öğrenciler için temel bilgi kaynağını oluşturan kitapların değerlendirilmesi ve eğitim-öğretim için uygun ders kitabının kullanılması önemli bir husustur (Güneş & Çelikler, 2010). Öğrencilerin dünü, bugünü ve geleceği arasında ilişki kurmasını sağlamayı ve milli bir bilinç oluşturmayı amaçlayan (Hali, 2014), tarih dersinde kaynak olarak kullanılan tarih ders kitabının çeşitli özellikler açısından incelenmesi, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak açısından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okutulan 11. sınıf tarih ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelemektir.

Bu amaçla Çakmak & Kaçar (2020a) tarafından geliştirilen resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Resim metinde yeterince desteklenmiş midir?
2. Resim metinle uyumlu ve ilişkili midir?
3. Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde midir?
4. Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde midir?
5. Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmekte midir?
6. Resim verilmek istenen amaca uygun mudur?
7. Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiş midir?
8. Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir mi?
9. Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygun mudur?
10. Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) var mıdır?
11. Resim net bir şekilde algılanabilir nitelikte midir?
12. Resim hafızada uzun süreli kalıcı mıdır?
13. Resim metinle çelişmekte midir?
14. Resmin hatırlatıcı bir özelliği var mıdır?
15. Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiş midir?

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından yayınlanan 11. sınıf tarih ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmanın kapsamı doğrultusunda döküman olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından yayınlanan 11. sınıf tarih ders kitabı üniteleri içerisinde yer alan 12 metin ve resim incelenmiştir.

### *Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması*

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çakmak & Kaçar (2020a) tarafından geliştirilen resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri, izin alınarak kullanılmıştır. Çakmak & Kaçar (2020a) tarafından geliştirilen resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı ile değerlendirilme sürecinde, araştırmacıların geliştirdiği puanlamaya uyularak her madde resim-metin ilişkisi açısından yeteriyse 2 puan, kısmen yeterli ise 1 puan ve yeterli değilse 0 puan almıştır. Bu doğrultuda 12 metin ve resim Çakmak & Kaçar (2020a)'ın resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak araştırmacı ve bir uzman tarafından doldurularak değerlendirilmiştir.

### *Verilerin Analizi*

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yönteminden faydalanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminin kullanılmasındaki temel amaç, elde edilen nitel verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması ve okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasını sağlamaktır. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda betimsel analiz ile elde edilen veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın veri analizi sürecinde 6 ünite içerisinde yer alan toplam 12 metin ve resim Çakmak ve Kaçar (2020) tarafından geliştirilen değerlendirme kriterlerine göre eş zamanlı olarak araştırmacı ve farklı bir uzman tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiş aralarındaki güvenilirliğin hesaplaması için Miles & Huberman'ın (1994), önerdiği “R (Güvenirlilik) = 100 x [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)]” güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenirliliği yüzde 92 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacıların yaptığı analizlerin güvenilir olduğu görülmüştür.

## BULGULAR

Bu bölümde çalışma kapsamında incelenen 11. sınıf tarih ders kitabında yer alan 12 resmin ve metnin resim-metin ilişkisini gösteren bulgulara yer verilmiştir.

### *1. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı 1. Ünite İçerisinde Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Yönelik Bulgular*

*Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti* ünitesi, *Uzun Savaşlardan Diplomasiye* konusu (2. Konu), *Kutsal İttifak Osmanlılara Karşı* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.



**Tablo 1.** Kutsal İttifak Osmanlılara Karşı Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>16</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>21</b>

Tablo 1’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resim, metinde yeterli düzeyde desteklenmiş, metinle uyumlu ve ilişkili, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca resim algılanabilir düzeyde, metinle çelişmemekte ve resimdeki figürler metinle örtüşmektedir. Farklı olarak ise resimde zemin fon ilişkisine istenilen düzeyde dikkat edilmediği, öğrencilerin resimden doğru çıkarımlarda bulunmasının sınırlı düzeyde olduğu ve resmin kısmen hatırlatıcı olduğu söylenebilir. Resimde şiddet, cinsellik, ayrımcılık gibi olumsuz unsurlar ile metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. “Kutsal İttifak Osmanlılara Karşı” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 1’de verilmiştir.

**Görsel 1.** II. Viyana Kuşatması’nda Avusturya’ya Gelen Destek Kuvvetleri

*Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti* ünitesi, *Fetihlerden Savunmaya* konusu (5. Konu), *Doğu’da Mücadele ve Safevilerin Sonu* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Doğu'da Mücadele ve Safevilerin Sonu Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	2			2
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>26</b>	<b>-</b>	<b>0</b>	<b>26</b>

Tablo 2’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resmin, metinde yeterli düzeyde desteklendiğini, metinle uyumlu ve ilişkili olduğunu, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca resim algılanabilir düzeyde, metinle çelişmemekte, resimdeki figürler metinle örtüşmekte ve hatırlatıcı bir özelliği de bulunmaktadır. Farklı olarak ise resimde şiddet, cinsellik, ayrımcılık gibi olumsuz unsurlar yer almakta ve metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgi ise yer almamaktadır. “Doğu’da Mücadele ve Safevilerin Sonu” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 2’de verilmiştir.

**Görsel 2.** Nadir Han



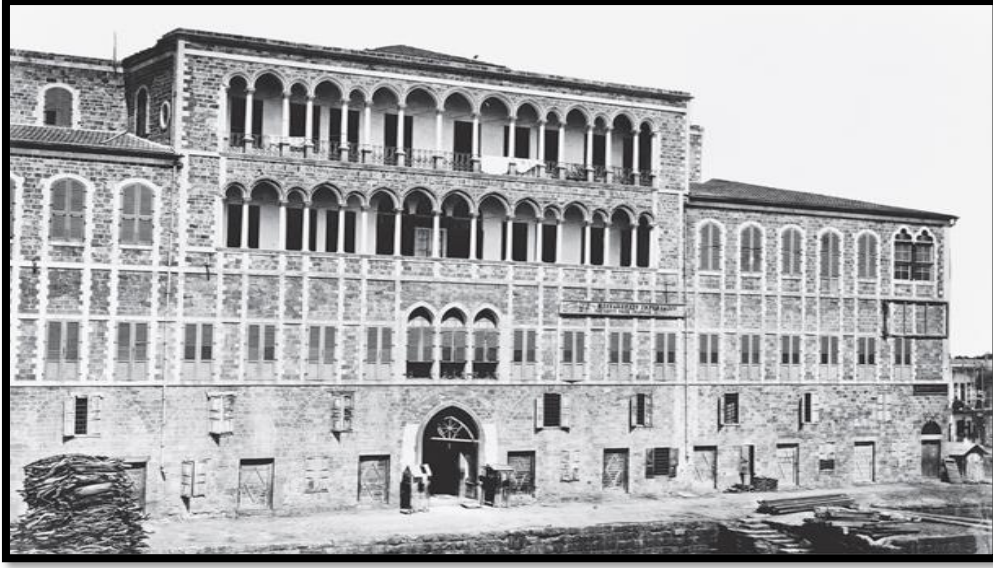
## 2. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı 2. Ünite İçerisinde Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Yönelik Bulgular

*Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı* ünitesi, *Osmanlı Devleti'nde Değişim* konusu (2. Konu), *Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.		1		1
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>22</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>25</b>

Tablo 3'te yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resmin, metinde yeterli düzeyde desteklendiği, metinle uyumlu ve ilişkili olduğu, öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde olduğu ve sınıf düzeyine de uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca resim algılanabilir düzeyde, metinle çelişmemekte ve hatırlatıcı bir özelliktedir. Ancak resmin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini kısmen çekebilecek düzeyde olduğu, figürlerin metinle kısmen örtüşmekte olduğu ve zemin-fon ilişkisine kısmen önem verildiği; resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgiye yer verilmediği görülmüştür. “Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 3'te verilmiştir.



Görsel 3. Osmanlı Bankası

*Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı Ünitesi, Osmanlı Devleti'nde Değişim Konusu (2. Konu), Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi Alt Konusu 2. Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.		1		1
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.		1		1
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.		1		1
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.		1		1
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir			0	0
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>8</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>17</b>

Tablo 4'te yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resim, metinde kısmen desteklenmiş, metinle kısmen uyumlu- ilişkili ve öğrencileri metin üzerinde kısmen düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca resmin sınırlı düzeyde algılanabildiği, hatırlatıcı bir özelliğe de kısmen sahip olduğu, resmin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini tam olarak çekebilecek düzeyde olmadığını söylemek mümkündür. Ek olarak zemin-fon ilişkisine önem verilmediği; resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgiye yer verilmediği de görülmüştür. Farklı olarak ise resmin metinle çelişmediği, figürlerinin metinle çelişmediği, olumsuz bir unsurun olmadığı ve resmin öğrencilerin sınıf

düzeyine uygun olduğu görülmüştür. “Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi” konu başlığı altındaki metinde yer alan 2. resim Görsel 4’te verilmiştir.



Görsel 4. Akdeniz’de Bir Liman

### 3. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı 3. Ünite İçerisinde Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Yönelik Bulgular

*Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi* ünitesi, *Osmanlı Topraklarını Paylaşma Mücadelesi* konusu (2. Konu), *Berlin Kongresi* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Berlin Kongresi Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>22</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>24</b>

Tablo 5’te yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre ilgili resmin metinde yeterli düzeyde desteklendiğini, metinle uyumlu ve ilişkili olduğunu, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca

resim algılanabilir düzeyde, metinle çelişmemekte, resimdeki figürler metinle örtüşmekte ve resmin hatırlatıcı bir özelliği bulunmaktadır. Ancak resmin zemin-fon ilişkisine tam olarak dikkat edilmediği ve algılanabilirliğinin düşük olduğu da görülmektedir. Resimde şiddet, cinsellik, ayrımcılık gibi olumsuz unsurlar bulunmakta ve metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgi yer almamaktadır. “Berlin Kongresi” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 5’de verilmiştir.



Görsel 5. Ermeni Komitaları

Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi ünitesi, Mehmet Ali Paşa’nın Güç Kazanması konusu (3. Konu), içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Mehmet Ali Paşa’nın Güç Kazanması Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.		1		1
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.		1		1
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>18</b>

Tablo 6’da yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resmin, metinde yeterli düzeyde desteklendiğini, öğrencileri düşündürmeye sevk ettiğini, figürlerin metinle örttüştüğünü ve öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olduğunu söylemek mümkündür. Ancak resmin kısmen algılanabilir düzeyde olduğunu, hatırlatıcı bir özelliğe kısmen sahip olduğu, resmin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini kısmen çekebilecek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Farklı olarak ise olumsuz unsurların olduğu ve resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgiye yer verilmediği görülmüştür. “Mehmet Ali Paşa’nın Güç Kazanması” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 6’da verilmiştir.





Görsel 6. Napoleon'un Akka Saldırısı

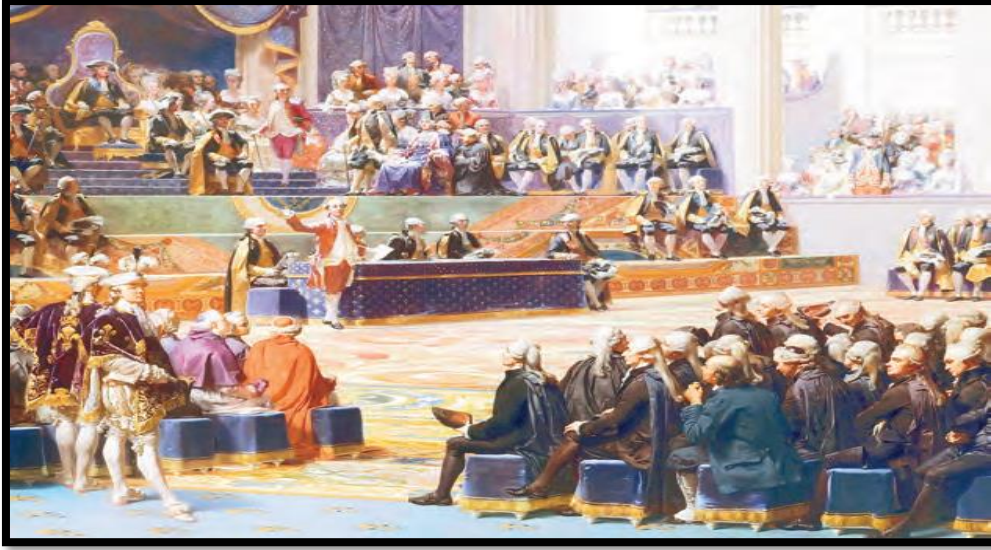
#### 4. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı 4. Ünite İçerisinde Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Yönelik Bulgular

Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri ünitesi, İhtilaller Çağı konusu (1. Konu), 1789 Fransız İhtilali alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** 1789 Fransız İhtilali Alt Konusu İçerisinde Yer Alan Resim ve Metindeki Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	2			2
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>26</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>27</b>

Tablo 7'de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında resimin metinle yeterli düzeyde desteklenmiş, metinle uyumlu ve ilişkili, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca resim algılanabilir düzeyde, metinle çelişmemekte, resimdeki figürler metinle örtüşmekte ve resmin hatırlatıcı bir özelliği bulunmaktadır. Ancak resim net bir şekilde kısmen algılanmakta ve resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgi yer almamaktadır. "1789 Fransız İhtilali" konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 7'de verilmiştir.



Görsel 7. Konvansiyon Meclisi

*Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri* ünitesi, *Osmanlı Devleti'nde Modern Orduya Geçiş* konusu (2. Konu), *Osmanlı Devleti'nde Zorunlu Askerlik Sistemine Geçiş* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

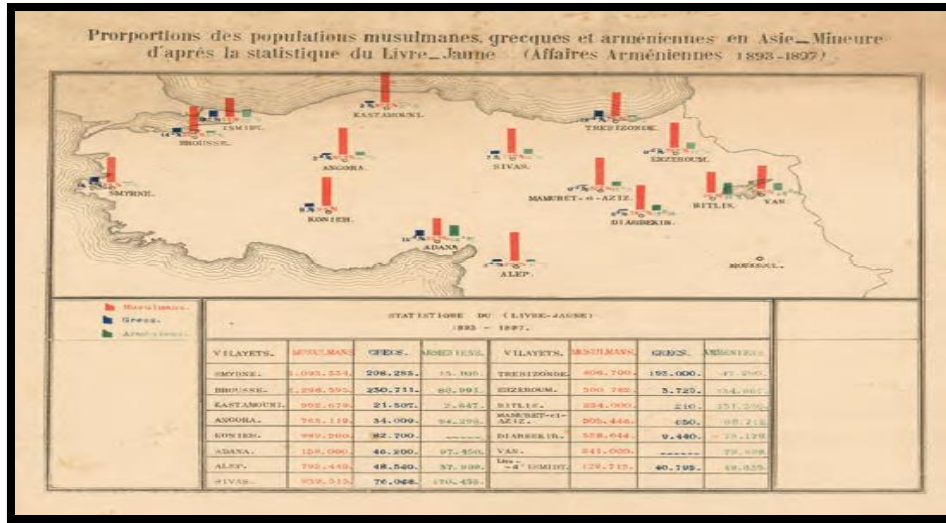
Tablo 8. Osmanlı Devleti'nde Zorunlu Askerlik Sistemine Geçiş Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.		1		1
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.		1		1
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.			0	0
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>12</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>19</b>

Tablo 8'de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resim metinde yeterince desteklenmiş, metinle uyumlu ve ilişkili, amaca ve sınıf düzeyine uygun, olumsuz unsurlar içermemekte ve metinle çelişmemektedir. Ancak resmin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini kısmen çekebilecek düzeyde olduğunu, metin üzerinde kısmen düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde olduğunu, zemin-fon ilişkisine kısmen dikkat edildiğini ve figürler ile metnin tam olarak örtüşmediğini, hafızada kalıcılığının az olduğunu söylemek mümkündür. Farklı olarak ise öğrencilerin resimden doğru çıkarımlarda bulunamayacağı ve resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilginin verilmediği de görülmüştür.



“Osmanlı Devleti’nde Zorunlu Askerlik Sistemine Geçiş” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 8’de verilmiştir.



Görsel 8. 1893-1897 Osmanlı Nüfusunun Dağılım Cetveli

### 5. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı 5. Ünite İçerisinde Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Yönelik Bulgular

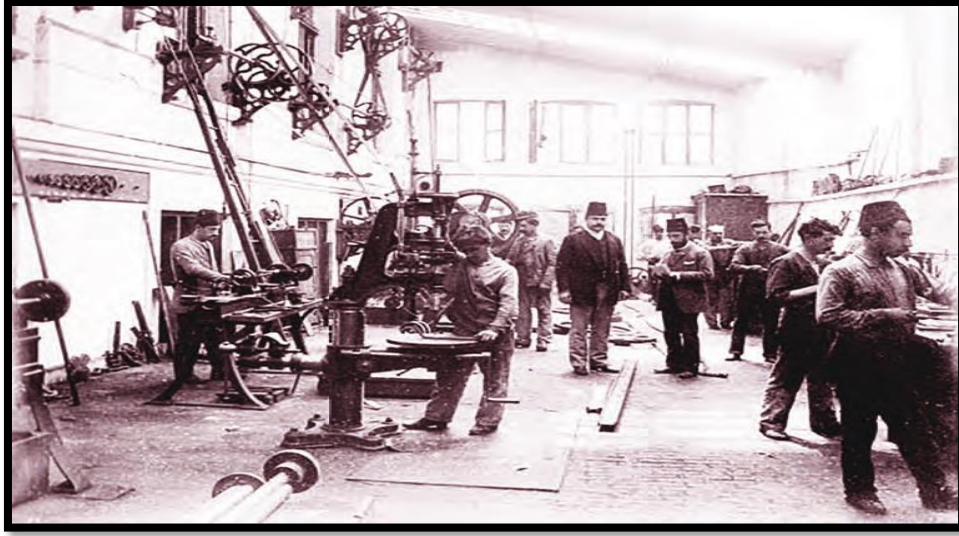
Sermaye ve Emek ünitesi, Osmanlı Devleti’nde Sanayileşme Çabaları konusu (2. Konu) içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Osmanlı Devleti’nde Sanayileşme Çabaları Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>26</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>27</b>

Tablo 9’da yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resim metinde yeterli düzeyde desteklenmiş, metinle uyumlu ve ilişkili, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir. Ayrıca resim algılanabilir düzeyde, metinle çelişmemekte, resimdeki figürler metinle örtüşmekte ve resmin hatırlatıcı bir özelliği bulunmaktadır. Ancak resimde zemin-fon ilişkisine kısmen dikkat edilerek metinle ilgili

herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. “Osmanlı Devleti’nde Sanayileşme Çabaları konusu” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 9’da verilmiştir.



**Görsel 9.** Osmanlı’da Başlayan Sanayileşme Çalışmaları

*Sermaye ve Emek* ünitesi, *Osmanlı Devleti’nde Sanayileşme Çabaları* konusu (2. Konu), *Balta Limanı Antlaşması’nın Osmanlı Devleti’ne Etkisi (1838)* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Balta Limanı Antlaşması’nın Osmanlı Devleti’ne Etkisi (1838) Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	2			2
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>28</b>	<b>-</b>	<b>0</b>	<b>28</b>

Tablo 10’da yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara bakılarak resmin, metinde yeterli düzeyde desteklendiğini, metinle uyumlu ve ilişkili olduğunu, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğunu ve resimde şiddet, cinsellik, ayrımcılık gibi olumsuz unsurların bulunmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca resim algılanabilir düzeyde, metinle çelişmemekte, resimdeki figürler metinle örtüşmekte ve resmin hatırlatıcı bir özelliği bulunmaktadır. Ancak resimde metinle ilgili herhangi bir

açıklayıcı bilgiye yer verilmediği görülmüştür. “Balta Limanı Antlaşması'nın Osmanlı Devleti'ne Etkisi (1838)” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 10'da verilmiştir.



Görsel 10. Balta Limanı Konağı (İstanbul)

### 6. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı 6. Ünite İçerisinde Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Yönelik Bulgular

XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat ünitesi, *Ulus Devlete Giden Süreçte Nüfus* konusu (1. Konu), *Ulus Devlet Anlayışının Osmanlı Devleti'ne Etkisi* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Ulus Devlet Anlayışının Osmanlı Devleti'ne Etkisi Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

	Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>18</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>23</b>

Tablo 11'de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında resim, metinde yeterince desteklenmiş, metinle uyumlu ve ilişkili ve öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca resmin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğunu, figürlerin metinle örtüştüğünü

ve verilmek istenen amaca uygun olduğunu söylemek mümkündür. Ancak resmin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini kısmen çekebilecek düzeyde olduğu, zemin-fon ilişkisine kısmen önem verildiği, hafızada kalıcı ve hatırlatıcı bir özelliğe kısmen sahip olduğunu da görülmüştür. Farklı olarak ise resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgiye yer verilmediği görülmüştür. “Ulus Devlet Anlayışının Osmanlı Devleti’ne Etkisi” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Görsel 11’de verilmiştir.



Görsel 11. Bulgaristan’dan Türk Göçleri

*XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat* ünitesi, *Modern Hayattaki Sosyal Değişim Konusu (2. Konu)*, *Metropollerin Oluşumu ve Osmanlı Şehirleri* alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Metropollerin Oluşumu ve Osmanlı Şehirleri Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	2			2
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
<b>Toplam Puan</b>		<b>28</b>	<b>-</b>	<b>0</b>	<b>28</b>

Tablo 12’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resim metinde yeterince desteklenmiş, metinle uyumlu ve ilişkili, öğrencilerin



ilgisini ve dikkatini çekebilecek ve net bir şekilde algılanabilir düzeydedir. Ayrıca resim metinle çelişmemekte, resimdeki figürler metinle örtüşmekte ve resmin hatırlatıcı bir özelliği bulunmakta, resimde şiddet, cinsellik, ayrımcılık gibi olumsuz unsurlar bulunmamaktadır. Ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgi yer almamaktadır. “Metropollerin Oluşumu ve Osmanlı Şehirleri” konu başlığı altında bulunan metinde yer alan resim Görsel 12’de verilmiştir.



Görsel 12. İstanbul İtfaiye Kurumundaki Görevliler

### 7. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı Üniteleri İçerisindeki Konularda Yer Alan Resim ve Metinlerin Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterlerinin Toplam/Ortalama Puanlarına Yönelik Bulgular

Çalışmanın kapsamı doğrultusunda değerlendirilen tüm metin ve resimlerin aldığı madde puanı toplamına ve maddelerin ortalama puanına Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Tüm Metin ve Resimlerin Aldığı Madde Puanı Toplamına ve Ortalama Puanı

Değerlendirme Kriterleri		Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	23
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	22
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	19
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	22
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	22
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	22
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	15
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	18
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	24
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	16
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	17
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	19
13	Resim metinle çelişmemektedir.	24
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	19
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	0
<b>Ortalama Puan</b>		<b>18,8</b>



Tablo 13'te yer alan tüm metin ve resimlerin aldığı madde puanı toplamına ve maddelerin ortalama puanına bakıldığı zaman çalışma kapsamında incelenen tüm resimlerin sınıf düzeyine uygun olduğu ve kitaptaki resimlerin ilgili olduğu metin ile çelişmediği görülmüştür. Farklı olarak resimlerin çoğu metinde yeterli düzeyde desteklenmekte, metinle uyum ve ilişki göstermektedir. Ancak resimlerde zemin fon ilişkisine istenilen düzeyde önem verilmediğini ve olumsuz içerikli resimlerinde olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca incelenen resimlerin hiçbirinde metinle ilgili açıklayıcı bilgiye yer verilmediği de görülmüştür. Değerlendirme kriterlerini oluşturan tüm maddelerden alınan puanın ortalaması 24 üzerinden 18,8 e karşılık gelmektedir. Bu bulgu çalışma kapsamında incelenen resim ve metinlerin ilişkisinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **8. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı Üniteleri İçerisindeki Konularda Yer Alan Resim ve Metinlerin Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterlerinden Aldığı Toplam/Ortalama Puanlara Yönelik Bulgular**

Çalışmanın kapsamı doğrultusunda değerlendirilen tüm metin ve resimlerin aldığı toplam ve ortalama puanlara Tablo 14'te yer verilmiştir.

**Tablo 14.** Tüm Metin ve Resimlerin Aldığı Toplam ve Ortalama Puan

Ünite	Konu	Puan
1. Ünite	Kutsal İttifak Osmanlılara Karşı	21
1. Ünite	Doğu'da Mücadele ve Safevilerin Sonu	26
2. Ünite	Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi	25
2. Ünite	Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi (2. Resim-Metin)	17
3. Ünite	Berlin Kongresi	24
3. Ünite	Mehmet Ali Paşa'nın Güç Kazanması	18
4. Ünite	1789 Fransız İhtilali	27
4. Ünite	Osmanlı Devleti'nde Zorunlu Askerlik Sistemine Geçiş	19
5. Ünite	Osmanlı Devleti'nde Sanayileşme Çabaları	27
5. Ünite	Balta Limanı Antlaşması'nın Osmanlı Devleti'ne Etkisi (1838)	28
6. Ünite	Ulus Devlet Anlaşımının Osmanlı Devleti'ne Etkisi	23
6. Ünite	Metropollerin Oluşumu ve Osmanlı Şehirleri	28
<b>Ortalama Puan</b>		<b>23,5</b>

Tablo 14 incelendiğinde “Balta Limanı Antlaşması'nın Osmanlı Devleti'ne Etkisi (1838) ve Metropollerin Oluşumu ve Osmanlı Şehirleri” konuları değerlendirme kriterleri neticesinde en yüksek puanları (28) alırken en düşük puanı ise “Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi (2. Resim-Metin) konusu almıştır. Bu bulgular sonucunda “Kapitülasyonların Sürekli Hale Getirilmesi (2. Resim-Metin), Mehmet Ali Paşa'nın Güç Kazanması ve Osmanlı Devleti'nde Zorunlu Askerlik Sistemine Geçiş” konularının kısmen yeterli olduğu fakat diğer konular içerisinde yer alan metin ve resimlerin yeterli düzeyde resim-metin ilişkisine sahip olduğu görülmüştür.

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okutulan 11. sınıf tarih ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, 11. sınıf ders kitabında yer alan 6 ünitedeki 12 bilgilendirici metin ve resim resim-metin ilişkisi bakımından incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen ünitelerin konuları içerisinde yer alan metinlerin ve resimlerin çoğunun (9) resim-metin ilişkisi açısından yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer konulardaki resim ve metinlerin resim-metin ilişkisi bakımından kısmen yeterli düzeyde olduklarını söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında, metin resim

ilişkisi doğrultusunda incelenen konulardaki resim ve metinlerin değerlendirme kriterlerinden aldıkları ortalama puan 30 puan üzerinden 23,5 olduğu, tüm maddelerden alınan puanların ortalamasının ise 24 puan üzerinden 18,8 olduğu tespit edilmiştir. Bu puanların Çakmak & Kaçar (2020a)'ın 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan resim ve metinlerin resim-metin ilişkisini inceledikleri çalışmanın ortalama puanlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca yine Kaçar & Çakmak (2020b)'ın "8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi"ni inceledikleri çalışmanın ortalama puanlarıyla da benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çalışmanın resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri doğrultusunda diğer sonuçlarına bakıldığı zaman ise resimler çoğunlukla metinde yeterince desteklenmiş, metinle uyumlu, ilişkili ve öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir. Nitekim Tepecik & Kayabekir'de (2017) görsel öğelerin etkili bir biçimde metinle ilişkilendirilmesinin bireyin metne dikkatini vermesini sağlayacağını belirtmiştir. Resimler öğrenciyi metin üzerinde çoğunlukla düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde, kullanılan tüm figürler metinlerle örtüşmekte ve hiçbir resim metinle çelişmemektedir. Ders kitabı öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır (Aslan ve diğerleri, 2015). Bu açıdan bakıldığında resimler verilmek istenen amaca ve sınıf düzeyine de uygundur. Ek olarak öğrenciler resimlerden yeterince doğru çıkarımlarda bulunabilecekleri söylenebilir. Ancak çalışmanın kapsamı doğrultusunda incelenen çoğu resimde dikkat edilmesine karşın bazı metin ve resimlerde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmediği, bazı resimlerde olumsuz unsurların (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yer aldığı, bazılarının net bir şekilde algılanamadığı bu sebeple kısmen hafızada kalıcı bir özelliğe sahip olduğu ve hafızada uzun süreli kalıcılığının kısmen olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca incelenen resimlerin tamamında metinle ilgili açıklayıcı bir bilgiye de yer verilmediği söylenebilir. Bu sonuca benzer olarak Gülersoy (2013) İdeal ders kitabı için sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelediği çalışmasında da neyi ifade ettiğine dair yeterli bir bilginin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadaki değerlendirme kriterleri maddelerinden elde edilen bulguların genel olarak Çakmak & Kaçar (2020a)'ın 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan resim ve metinlerin resim-metin ilişkisini inceledikleri çalışmanın değerlendirme kriterleri maddeleri sonuçları ile büyük oranda benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Yine Kaçar & Çakmak (2020b)'ın 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisini inceledikleri farklı çalışmanın değerlendirme kriterleri maddeleri ile de örtüştüğü söylenebilir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma kapsamında incelenen çoğu metin ve resmin genel olarak resim- metin ilişkisi kriterlerine göre yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Buna karşın resim ve metinlerin değerlendirme kriterleri maddeleri ile tespit edilen bazı hususlarda yeterli olmadığı sonucu da öğretimde en etkili araçlardan birisi olan ders kitapları için olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- 11. sınıf Tarih ders kitabında yer alan resimlerin daha net bir şekilde algılanabilir olması sağlanmalıdır.
- 11. sınıf Tarih ders kitabında yer alan metin ve resimlerin zemin-fon ilişkisine dikkat edilmelidir.
- 11. sınıf Tarih ders kitabındaki resimlerde yer alan olumsuz içeriklere (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) dikkat edilmelidir.
- 11. sınıf Tarih ders kitabında yer alan resimlerde metin ile ilgili açıklayıcı bilgiye yer verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2013). Lise tarih ders kitaplarını değerlendirme formunun geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 26-41.
- Aslan, B., Okumuş, O. & Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37), 689-699.
- Çakmak, Z. & Kaçar, T. (2020a). 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Educational*, 15(3), 1629-1649.
- Delice, A., Aydın, E. & Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(16), 75-92.
- Demirbaş, M. (2008). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının belirli değişkenler bakımından incelenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 53-68.
- Demircioğlu, E. (2013). Dokuzuncu sınıf tarih ders kitabında yer alan görseller hakkındaki öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 95-107.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2008). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel & K. Kiroğlu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (ss. 1-11). Pegem Akademi.
- Demirel, Ş., Kökcü, Y. & Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 224-243.
- Ekinci Çelikpazu, E. & Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1), 8-26.
- Güneş, M. H. & Çelikler, D. (2010). Konu alanı ders kitabı inceleme dersine yönelik öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 81-90.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- İnan Yıldız, F. & Baş, B. (2015). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 251-268.
- Kaçar, T. & Çakmak, Z. (2020b). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 455-474.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2th edition). SAGE Publications.
- Resmi Gazete (28409, 12 Eylül 2012). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.
- Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 365-375.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Tepecik, A. & Kayabekir, T. (2017). Resim-metin ilişkisinde yapısal ve bilişsel kavramların tasarım sürecine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 1641-1653.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Cilt 10). Seçkin Yayınevi.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Evaluation of The High School 11th Grade History Coursebook in Terms of The Picture-Text Relationship*

#### *Introduction*

Textbooks, which are seen as the most important education and training tool that students benefit from in and out of the school, are teaching tools used at all levels of education. Given free of charge to students by the state, textbooks have been made easier for students to obtain and use and rendered an indispensable tool in the course of teaching. In this respect, considering the effectiveness and importance of textbooks in achieving the goals and objectives in the curriculum, it is very important to evaluate their content. In this direction, the aim of the study is to determine the relationship between the pictures and the texts in the 11th Grade History textbook, which was taught by the Ministry of National Education at secondary education level in the 2019-2020 academic year. To this end, answers were sought to the following questions in line with the picture-text relationship evaluation criteria developed by Çakmak and Kaçar (2020a):

1. Is the picture sufficiently supported in the text?
2. Is the picture consistent with and relevant to the text?
3. Is the picture at a level that can attract students' attention and interest?
4. Is the picture at a level that can make students think about the text?
5. Do the figures used in the painting correspond with the text?
6. Is the picture suitable for the intended purpose?
7. Has attention been paid to the ground-background relationship in the picture and text?
8. Can students make correct inferences from the picture?
9. Is the picture suitable for the grade level of the students?
10. Is there any negative element (violence, sexuality, discrimination etc.) in the picture?
11. Is the picture clearly perceptible?
12. Can the picture remain in memory for a long time?
13. Does the picture contradict the text?
14. Does the painting have an evocative feature?
15. Is there any explanatory information about the text in the picture?

#### *Method*

The document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in this study, which aimed to evaluate the 11th grade History textbook published by the Ministry of Education in the 2019-2020 academic year in terms of picture-text relationship. 12 texts and pictures in the 11th grade History textbook units published by the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year were analyzed in line with the scope of the study. The picture-text relationship evaluation criteria developed by Çakmak and Kaçar (2020a) were used in the study as the data collection tool with permission from the developers. The picture-text relationship evaluation criteria developed by Çakmak and Kaçar (2020a) consist of 15 items in total. In the process of evaluating the data with the data collection tool in the study, each item received 2 points if it was sufficient in terms of picture-text relationship, 1 point if it was partially sufficient, and 0 point if it was not sufficient. Within this scope, 12 texts and pictures were filled

and evaluated by the researcher and an expert, taking into consideration the picture-text relationship evaluation criteria developed by Çakmak and Kaçar (2020a).

The data obtained in the study were analyzed by using the descriptive analysis method. The data obtained through descriptive analysis were summarized and interpreted. In the data analysis process of the research, a total of 12 texts and pictures in 6 units were simultaneously examined and evaluated by the researcher and a different expert according to the evaluation criteria developed by Çakmak and Kaçar (2020), and the reliability formula "R (Reliability) = 100 x [Na (Consensus) / Na (Consensus) + Nd (Disagreement)]" suggested by Miles and Huberman (1994) was used in order to calculate the reliability between them. As a result of the calculation, the reliability of the encodings was calculated as 92 percent and the analysis of the study was accepted as reliable. Therefore, it was observed that the analyses made by the researchers were reliable.

### ***Result and Discussion***

Considering the results of the study, it is possible to say that the pictures examined are generally suitable for the grade level of the students; the text content and the pictures are compatible and related; the pictures encourage students to think, have an evocative feature and contribute to facilitating students' learning. Unlike these results, it was also found that some pictures do not attach importance to the relationship between ground and background, have a negative content and do not include explanatory information about the text in the pictures. When the relevant literature is examined, it is possible to say that there are studies similar to this study and that the results support the findings of this study (Çakmak & Kaçar, 2020a, Kaçar & Çakmak, 2020b, Gülersoy, 2013). When the results were evaluated in general, it was seen that most of the texts and pictures examined within the scope of the study were generally adequate according to the criteria of picture-text relationship. On the other hand, the result that pictures and texts were not adequate in some respects specified in the evaluation criteria can be considered as a negative result for textbooks, which are one of the most effective tools in teaching.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının İçerik Düzenleme İlkelerine Uygunluğunun İncelenmesi\*\*

Aylin KAYA ŞENGÜN<sup>1\*</sup> & Osman Kubilay GÜL<sup>2</sup>

Gönderilme Tarihi: 04 Kasım 2020 Kabul Tarihi: 14 Kasım 2020  
DOI: 10.38015/sbyy.820410

### Öz:

Bu araştırmanın amacı, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ders kitabı olarak belirlenen 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun incelenmesidir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ders kitabı olarak belirlenen 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda betimsel analiz yapılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında içerik sunulurken bazı konularda kazanımı yansıtacak düzeyde bilgiye yer verilmediği görüldüğü de ders kitabı içeriği, öğretim programı kazanımları ile tutarlı bulunmuştur. Ders kitabında sunulan içerik, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, açık ve anlaşılır şekilde verilmiştir. Ders kitabında güncel öğelerin kullanıldığı fakat yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Ders kitabında daha çok resim/fotoğraf, harita görsellerine yer verilmekte olup logo, kroki, kronolojik çizelge, arma gibi görsellerin daha az sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Görsel öğelerin genel olarak net, anlaşılır, açıklamalı ve kazanımlara uygun olduğu görülmekle birlikte siyah-beyaz, net olmayan görsellerin de ders kitabında yer aldığı görülmüştür. Ders kitabında yer alan hazırlık sorularının konu ve kazanımla ilgili, öğrenci seviyesine de uygun olduğu görülmüştür. Hazırlık sorularının hem öğrencinin bilgi düzeyini ölçen nitelikte olduğu hem de öğrenciye araştırma, inceleme, düşünme ve sorgulama becerisi kazandırmaya yönelik olduğu görülmüştür. Ders kitabında yer alan değerlendirme soruları (klasik, boşluk doldurma, doğru/yanlış, çoktan seçmeli), dersin içeriğine ve dersin kazanımlarına uygun şekilde sunulmuştur. Ders kitabı içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygun oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, ders kitabı, içerik.

### Abstract:

The aim of this study is to examine the compliance of the 8th grade course book for The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism, which has been determined as a course book for the academic year 2019-2020, to the content organizing principles.

The study was carried out using document analysis method among qualitative research

<sup>1</sup>Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7901-6384

<sup>2</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-9829-1819

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): aylinkaya35@gmail.com

\*\*Bu çalışma Aylin KAYA ŞENGÜN tarafından Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sunulan "8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının İçerik Düzenleme İlkelerine Uygunluğunun İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

methods. As the data source in research, from the 8th grade course book for The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism, which had been determined as the course book for academic year 2019-2020 by the Ministry of Education, was benefited. The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis in line with the themes previously determined.

According to the results of the research, while the content was presented in the 8th grade course book for The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism, its content was found to be consistent with the curriculum achievements, although it was observed that there was not enough knowledge to reflect the attainment in some subjects. The content presented in the course book is given in a clear and understandable manner and also in accordance with the student's readiness level. It has been understood that current items are used in the course book but not one a sufficient level. There are more pictures/photos and maps in the course book images. It has been determined that visuals such as logo, sketch, chronological chart, and emblem are included in the course book, although to a lesser extent. Although visual items are generally seen to be clear, understandable, annotated and suitable for the acquisitions, black and white, unclear visuals exist also in the course book. It has been understood that the preparatory questions in the course book are relevant to the subject and attainment and also appropriate for the student level. It has been seen that the preparation questions are both measuring the level of knowledge of students and providing them with research, analysis, thinking and questioning skills. The evaluation questions in the course book (classic, fill-in-the-blank, true/false, multiple choice) are presented in accordance with the content and outcome of the course. It has been concluded that the content of the textbook was created in accordance with learning-teaching principles.

**Keywords:** The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism, course book, content.

## GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde eğitim alanında yaşanan gelişmeleri takip etmek ve bu gelişmelere ulaşmak günümüz için vazgeçilmez olmuştur. Eğitim içinde toplumun tarihini ilgilendiren konulara yer verme ve geçmişini bilerek geleceğini sağlam adımlarla kuran vatandaşlar yetiştirme amacıyla 8.sınıf seviyesinde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi karşımıza çıkmaktadır. Toplumun kendini diğer milletlerden ayıran özelliklerini bilmesi kendi ulusal tarihine, kültürüne ulaşabilmesi için T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamından faydalanması ve bunu yaparken de gerek ders öğretmenleri gerekse ders materyalleri ile bunu gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu dersin istenen hedeflere ve amacına ulaşması için öğretim programı, öğretmeni, ders kitabı, öğrencisi bir bütün olarak ele alınmalıdır. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde beklenen hedeflere ulaşabilmek için en önemli ve en çok kullanılan araçlardan birisi olan ders kitabının amacına uygun, doğru hazırlanması önem taşımaktadır. Bu araştırmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kaynak olarak kullanılan 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, içeriğin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar ile birlikte incelenmiştir.

### **Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ve Öğretim Programı**

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, tarih adı verilen ve geçmiş, bugün ve gelecek üzerine kurulu bir alanda, ülkemizde yetişen kuşaklara çağdaş toplum koşullarını, demokrasi ilke ve kurallarını, Türkiye'nin karmaşık uluslararası ilişkiler içinde karşısına çıkan sorunları çözmeye ne gibi güçlüklerle karşılaştığını tanıtabilecek nitelikte bir ders olarak ifade edilmektedir (Candan, 2010, s. 14).

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile genel olarak, gençlerde Türk inkılabının temel felsefesine, Cumhuriyet rejimine ve Atatürk İlke ve İnkılaplarına yönelik olumlu tutum kazandırmak hedeflenmektedir (Safran, 2006, s. 113). İlköğretimde Sosyal Bilgilerin bir parçası olarak düşünülmesi gereken İnkılap Tarihi konularının Sosyal Bilgiler dersinin amaç ve

yapısına uygun biçimde, öğrenciye yakın çevresi ile ilgili davranış, olumlu tutum ve değer kazandırabilecek şekilde verilmesi uygun görülmektedir (Safran, 2006, s. 108).

İnkılap Tarihi dersleri ilk, orta ve yükseköğretimde verilmektedir. İlköğretim düzeyinde İnkılap Tarihi öğretimi programlar yoluyla üç şekilde gerçekleştirilmektedir: İlk olarak İnkılap Tarihi konularına Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yer verilmektedir. İkinci olarak ilköğretim 8. sınıfta T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük adı altında sunulmaktadır. Üçüncü olarak ise mevcut öğretim programlarının pek çoğunda “Atatürkçülükle ilgili konular” adı altında yapılan ve bu öğretim programları ile birlikte yürütülen uygulama olarak gösterilmektedir (Yılmaz, 2005, s. 145). İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde klasik tarih anlayışı içerisinde çıkarılarak güncel hayatla bağlantısının kurularak; salt isim, tarih ya da olayların öğretiminden ziyade konuların geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele alındığı süreç temelli anlayış gerekmektedir. Çünkü İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimiyle beklenen fayda, edindiği bilgileri kendi yaşamında uygulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünen, Atatürkçülüğü süreç olarak algılayan, çağdaş bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2008, s. 40).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının amaçları: Atatürk’ün kişilik özelliklerini örnek alan, milli birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde hareket eden, Türk milli mücadelesini ve inkılabını kavrayan, insan hakları, ulusal egemenlik ve bağımsızlık kavramlarının farkında olan, vatanını seven, milli kimliğinin farkında olan, Atatürk İlke ve İnkılaplarını benimseyen, Türkiye’nin jeopolitik önemini bilerek hareket eden, tarih bilinci geliştiren, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı, mantıklı ve kendilerinin farkında olan bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 8).

**Tablo 1.** T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Ünite Kazanım Sayı ve Oranları

Sıra no	Ünite adı	Kazanım sayısı	Süre/Ders saati	Oran%
1	Bir Kahraman Doğuyor	4	8	11.1
2	Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar	8	18	25
3	Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm	7	14	19.5
4	Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	9	12	16.7
5	Demokratikleşme Çabaları	3	6	8.3
6	Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	3	6	8.3
7	Atatürk’ün Ölümü ve Sonrası	5	8	11.1
<b>Toplam</b>		<b>39</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

(MEB, 2018, s. 10).

Tablo 1 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ünite kazanım sayısı ve oranları incelendiğinde, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında kazanım olarak sırasıyla en fazla Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye, Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar, Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm üniteleri yer alırken ders süresi olarak ise sırayla Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar, Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm, Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitelerinin daha fazla yansıtıldığı görülmektedir. Öğretim programı kapsamında Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası, Demokratikleşme Çabaları üniteleri ise kazanım sayısı ve ders süresi olarak daha az oranla yer almaktadır.

### **Ders Kitabı**

Ders kitabı, örgün ve yaygın eğitim öğretim kurumlarında kurulca okutulması uygun bulunan kitap olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2015, s. 1). Ders kitabı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinde yer alan derslerin öğretim programlarına göre hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından inceleme ve değerlendirme işlemleri tamamlanarak okutulması uygun bulunmuş kitaplara verilen genel isim olarak belirtilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, tarihsiz broşür s. 3).

Ders kitapları, belli bir dersin öğretim programına uygun olarak hazırlanmış temel öğretim materyalleri olarak nitelendirilmektedir. Seçilen ders kitabı, öncelikle dersin hedeflerine ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Ders kitabındaki bilgilerin bilimsel ve güncel olması sağlanmalıdır. Ayrıca ders kitabı mümkün oldukça görsel unsurları içermelidir ve her ünite ile ilgili yeterli alıştırma ve uygulama yapma olanağı sağlamış olmalıdır (Tan, 2007, s. 166).

Ders kitaplarının kendilerinden beklenen faydayı sağlaması nitelikli ve kullanılabilir olmalarına bağlıdır ve ders kitabının seçiminde birinci özellik içerik olarak gösterilmektedir. İçerikte güncel bilgiler yer almalı, bilgiler resim, grafik gibi görsel materyallerle desteklenmeli, öğrenme ilkeleriyle tutarlı olmalı, konular basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru sıralanmalıdır. Ayrıca ders kitabının eğitim programıyla tutarlı ve okunabilir olması sağlanmalı, kavram düzeyi, yazı karakteri ve puntosu, cümle yapısı öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olarak düzenlenmelidir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s. 156).

Ders kitapları, ilköğretim birinci kademedden başlayarak öğrencilerin yakın çevrelerinde gerçekleşen olaylarla ilişkilendirilip problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilecekleri, edindikleri kazanımları güncel yaşama uygulayabilecekleri tarzda hazırlanmalıdır (Dönmez ve Yazıcı, 2008, s. 41).

Ders kitapları hem kamu (Milli Eğitim Bakanlığı) hem de özel sektör tarafından hazırlanmaktadır. Hazırlık sürecinde yazar, editör, dil uzmanı, görsel tasarımcı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, program geliştirme uzmanı, rehberlik uzmanı vb. unvanlı/nitelikli kişiler görev almaktadır. Hazırlanan kitaplar incelenmek ve değerlendirilmek üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunulmaktadır (TTKB, tarihsiz broşür, s. 8).

### **İçerik**

Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal, yetenek ve davranışlarının uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenek, davranış, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmalar olarak ifade edilmektedir (Akyüz, 2010, s. 2). Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programı, belirlenen hedeflere göre planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Eğitim programı okul yönetimi altında öğrenme deneyimlerinin bir plan olarak ortaya çıkması yani bir programlama sürecini ifade etmektedir (Demirel, 2009, s. 6-7).

Eğitim programının olmazsa olmaz dört temel ögesi vardır. Bu öğeler (Nas, 2006 s. 49-50):

1. Hedefler
2. İçerik
3. Eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri)
4. Değerlendirme (sınama durumları).

Hedef, programının ilk ve en önemli ögesi olup öncelikle hedefler belirlenir, içerik, eğitim durumları, hedefe göre seçilip düzenlenir, sınama durumları da hedeflerin gerçekleşme derecesini belirlemek için kullanılır ve tüm öğeler birbiriyle dayanışma içinde bulunmaktadır (Nas, 2006, s. 50). İçerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim” sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2009, s. 136). İçerik, programın kazanımlarını gerçekleştirmek üzere seçilmiş konu alanları, ilkeler, kavramlar, kurallar ve olgular ile sözel/yazılı ve görsel unsurların tamamını ifade etmektedir (TTKB, 2019, s. 37).

İçerik seçiminde dikkat edilmesi gereken hususların bazıları şunlardır (Tan, 2007, s. 58):

- a) Öğretim hedefleri,
- b) Öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi,
- c) Aşamalılık,
- d) Bilimsellik, güncellik,
- e) Düşünme yeteneği geliştirme,
- f) Uygulanabilirlik,
- g) Faydalılık, vb.

### **İçerik Düzenleme İlkeleri**

İçerik ögesinde ne öğretileceği yani konunun belirlenmesi söz konusudur. İçerik seçiminde öncelikle içeriğin bir ön aşaması kabul edilen hedefler göz önüne alınmalıdır. Hedeflerden başka içeriğin sunumunda dikkat edilmesi gereken önemli ilkeler mevcut olup bunlar aşağıda yer almaktadır:

#### *İçerik kazanımlarla (hedefle) tutarlı olmalı*

İçerik, hedefin aşamalı yazılmış olduğu düzeye uygun davranışları öğrenciye kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Tan, 2007, s. 59). İçerik önkoşul özelliğine göre hem kendi içerisinde hem de diğer ünitelere göre sıralanmalıdır ve hedef, içerikte hangi konuların olacağını belirtmelidir (Sönmez, 2008, s. 60). Öğrenme-öğretme süreci, işe koşulduğu amaca hizmet edici, belirli davranışları geliştirici nitelikte olmalı, hedefler, davranışa dönüştürülmeli ve hangi konu alanı ile kazandırılacağı belirlenmelidir (Köksal ve Atalay, 2019, s. 6).

#### *İçerik öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalı*

Öğrencinin eğitim ortamına getirdiği bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel becerilerin tümü olarak ele alınan hazırbulunuşluk, hedeflerin belirleyicilerinden biri olarak nitelendirilir. Hedeflere göre oluşan içerik öğrencilere açıklanırken kullanılacak kavramlar öğrenci yaşantısına ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun, açık, anlaşılır ve yalın olmalıdır (Sönmez, 2008, s. 63). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencilerin ön öğrenmelere sahip olması, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri içermektedir. Öğrencilerin konuları kavrayabilmeleri için dersin hedeflerinin öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olması sağlanmalıdır (Tan, 2007, s. 59). Öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak programlar geliştirilerek uygulanmalı, öğretim etkinliklerinde öğrenciler arasındaki farklılıklar dikkate alınmalıdır (Köksal ve Atalay, 2019, s. 7).

#### *İçerik bilimsel, güncel, geçerli bilgilerden oluşmalı*

Bilimsel bilgilerin zamanla değişebileceği göz önüne alınarak içerik, güncel olan bilimsel bilgileri içermelidir. İçerik, program uygulanırken ve uygulandıktan sonraki süreç içinde sürekli revize edilmelidir (Tan, 2007, s. 60). Doğruluk değeri yüksek önermeler, yaşanan gelişme ve değişimler sonucunda elde edilen veriler içerikte yer almalıdır (Sönmez, 2008, s.



60). Öğrencilerin hayatın gerçekleriyle karşı karşıya gelmeleri için aktüel olay ve sorunlar arasında ilişki kurularak öğretim yapılmalıdır (Köksal ve Atalay, 2019, s. 22).

#### *İçerik aşamalı, sistematik şekilde düzenlenmeli*

Konular ön koşul ilişkisi dikkate alınarak basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru aşamaları gözetilerek düzenlenmelidir. İçerik, mantıksal tutarlılık içinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve dersin hedefleri dikkate alınarak aşamalılık ilkesine uygun olmalıdır (Tan, 2007, s. 60). Tarihi olguların sıralanışında kronoloji dikkate alınmakla birlikte öncelik yakın zamana verilmelidir, yaşanan il, ilçe, köyün yakın zamandaki tarihi olgularından başlanarak uzağa doğru gidilmelidir böylece yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanma ilkesi dikkate alınmış olacaktır. İçeriğin birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı sıralandığında öğrenilmesi de daha kolay olabilmektedir (Sönmez, 2008, s. 65).

#### *İçerik düşünme yeteneği geliştirmeli*

İçerik, öğrencilerin kendilerini iyi yetiştirebilmeleri, günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara çözümler oluşturabilmeleri için düşünme yeteneklerini geliştirebileceği nitelikte düzenlenmelidir (Tan, 2007, s. 61). İçerik aynı zamanda akıl yürütme yollarıyla tutarlı olarak öğrencinin zihinsel süreçleri kullanmasına olanak sağlamalıdır (Sönmez, 2008, s. 61).

#### *İçerik uygulanabilir olmalı*

Öğrencilere sunulan içeriğin öğretilmesi için uygun araç-gereç, fiziki koşulların sağlanması ve öğretim yöntemlerinin uygulanabilir olması gerekmektedir (Tan, 2007, s. 61). Bilgiden daha çok yöntem ve tekniğin kullanılmasına önem verilmeli çünkü her çeşit bilgi genellikle yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla elde edilir böylece elde edilen bilgi kolay unutulmaz ayrıca yöntem teknikler örneklerle öğrenciye sunulmalı ve öğrencilerden de bunların kullanılması istenmelidir (Sönmez, 2008, s. 61). Nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olan öğrenme sürecinde davranışın kalıcılığı yaparak-yaşayarak gerçekleştirilen aktivitelerle kazandırılır (Köksal ve Atalay, 2019, s. 22).

#### *İçerik faydalı olmalı*

İçerikte yer alan konular, öğrencilerin günlük yaşantısında fayda sağlayacak şekilde ve ders için belirlenen sürede öğretebilecek nitelikte olmalıdır (Tan, 2007, s. 61). Üniteyle ilgili hedef davranış kazandırılırken öğrencinin yaşamında yer alan olaylardan başlanılmalı ve içerik öğrencinin yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmelidir (Sönmez, 2008, s. 64).

#### *İçerik ve diğer ilkeler*

İçerik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, yakın çevreden uzağa, kolaydan zora olacak şekilde sıralanmalıdır. Şema ilkesi dikkate alınarak kişinin yeni bir bilgiyi öğrenirken kendi öğrenme şemasını kurmasına olanak sağlamalıdır. Vardama ilkesi dikkate alınarak öğrencinin bilgi ve becerilerine dayanarak geçmiş, geleceği kestirmesine imkan tanınmalıdır. Alıştırma ilkesi göze alınarak bölüm başı, ünite sonunda hedeflerle ilgili sorular bulunmalıdır. Görsel düzen ilkesi göz önüne alınarak tablo, şekil, resim, grafik, haritalarla aslına uygun ve renkli olarak, görselin altına gerekli açıklaması yapılarak desteklenmelidir (Sönmez, 2008, s. 66-67).

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırma, dersin öğretim programında istenen kazanımlara ulaşması için ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygun ve doğru oluşturulmasının gerekli olduğunun anlaşılmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluk düzeyine, 2019-2020 eğitim-

öğretim yılında kaynak olarak belirlenen 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelenerek ulaşılmaması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğu nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri;

1. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içeriği kazanımlarla tutarlı mıdır?
2. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içeriği öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun mudur?
3. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan bilgiler doğru, güncel ve geçerli bilgilerden oluşmakta mıdır?
4. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriği tablo, şekil, resim ile (görsel öğelerle) desteklenmiş midir?
5. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında hedeflenen kazanımlarla ilgili alıştırmalar soruları bulunmakta mıdır?
6. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı konularının işlenişinde öğrenme-öğretme ilkelerine uyulmuş mudur?
  - a. İçerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanmış mıdır?
  - b. Soyutlama ilkesi ile içerikte ana fikir açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulmuş mudur?
  - c. Düzey ilkesi ile içerik aşamalı ve birbirine önkoşul olacak şekilde sıralanmış mıdır?
  - d. Şema ilkesi ile içerikte öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre kendi öğrenme şemasını kurmasına olanak sağlanmış mıdır?
  - e. Vardama ilkesi ile içerikte öğrenciye geçmişi ve geleceği kestirmesi için olanak verilmiş midir?
  - f. Materyal örgütleniş ilkesi ile içerik hedefte belirtilen ilkeler etrafında tablo, şema, örneklerle örgütlenerek desteklenmiş midir? Sorularından oluşmaktadır.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kaynak olarak belirlenen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı kullanılmıştır. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelemesi, alt problemlerde belirtilen hususlar dikkate alınıp içerik düzenleme ilkelerini değerlendirmek adına belirlenen nitel ölçütlere göre her alt problem için ayrı ayrı doküman incelemesi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan ders kitabı, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için belirlenen ders kitabı olması ve araştırmacının Sivas ilinde Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapması dolayısıyla seçilmiştir.

Nitel araştırma, sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünüşleriyle gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Glaser ve Strauss, 1967, Akt. İslamoğlu, 2011, s. 186). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel

veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmayı ifade etmektedir. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım olarak nitelendirilmektedir (Glaser, 1978, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Forster, 1994, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Toplumbilimlerin bazı alanlarında (örneğin tarih, sosyoloji) görüşme ya da gözlem yoluyla bilgi toplanamadığı için o alandaki dokümanlar incelenerek bilgi edinilmektedir. O alandaki yazılı ve görsel belgelerin incelenmesi için geniş bir kaynak araştırmasına gerek duyulmaktadır. Doküman araştırmasında dikkat edilecek husus, o dokümanların tarafsız ve objektif olmalarını sağlamaktır (İslamoğlu, 2011, s. 194). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak görülmektedir. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilmektedir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunmaktadır. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187-188).

### ***Verilerin Analizi***

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen bilgiler alt problemler dikkate alınarak oluşturulan hususlar çerçevesinde incelenmiş ve belirlenen bu hususlara göre betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz ile araştırmada ulaşılan veriler belirli kategorilerde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilmektedir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık biçimde betimlenip daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanarak yorumlanmaktadır ve neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer almaktadır. Betimsel analiz: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224).

**Tablo 2.** Araştırmada Kullanılan Temalar ve Temaların İlişkili Olduğu Durumlar

Araştırmada Kullanılan Temalar	Araştırmada Kullanılan Temaların İlişkili Olduğu Durumlar
1.Kazanımlarla Tutarlılık	8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinin: <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olması.</li></ul>
2.Öğrenci Hazırbulunuşluğuna Uygunluk	8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinde: <ul style="list-style-type: none"><li>• Sunulan bilgilerin açık ve anlaşılır olması,</li><li>• Kullanılan görsel öğelerin renkli, net, anlaşılır ve açıklamalı olması,</li><li>• Öğrencinin yakın çevresinden örnekler ve soruların olması,</li><li>• Öğrencinin ön öğrenmelerine uygun olması,</li><li>• Öğrencinin örnekler arası karşılaştırma yapmasına fırsat verilmesi,</li><li>• Bilinmesi gereken kavramların açıklamalarına yer verilmesi.</li></ul>
3.Bilgilerin Güncelliği ve Doğruluğu	8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinde: <ul style="list-style-type: none"><li>• Güncel ve doğru bilgilerin kullanılması.</li></ul>
4.Görsel Öğelerin Kullanılması	8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinde: <ul style="list-style-type: none"><li>• Tablo, şekil, resim ve görsel öğelere yer verilmesi,</li><li>• Konu ve kazanıma uygun görsellerin olması,</li><li>• Görsel öğelerin renkli, net, anlaşılır ve açıklamalı olması.</li></ul>
5. Alıştırma Sorularının Varlığı	8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinde: <ul style="list-style-type: none"><li>• Konu ve kazanımla ilgili alıştırma sorularının varlığı,</li><li>• Öğrencinin yakın çevresini ilgilendiren alıştırma sorularının varlığı,</li><li>• Öğrenciye araştırma-inceleme becerisi kazandıran ve öğrenciyi düşünmeye yönlendiren alıştırma sorularının varlığı.</li></ul>
6.Öğrenme-Öğretme İlkelerine Uygunluk	8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinin: <ul style="list-style-type: none"><li>• Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanması,</li><li>• Soyutlama ilkesi ile ana fikrin açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulması,</li><li>• Düzey ilkesi ile aşamalı ve birbirine önkoşul olacak şekilde sıralanması,</li><li>• Şema ilkesi ile öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre kendi öğrenme şemasını kurmasına olanak sağlanması, konu başlıklarının ve alt başlıkların birbiriyle uyumlu olması, ön örgütleyicilerle desteklenmesi, özet bölümlerine yer verilmesi,</li><li>• Vardama ilkesi ile öğrencinin geçmişi ve geleceği kestirmesi için soru ve örneklerin yer alması,</li><li>• Materyal örgütlenişi ilkesi ile hedefte belirtilen ilkeler etrafında tablo, şema, örneklerle örgütlenerek desteklenmesi</li></ul>

## BULGULAR

### **8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinin kazanımlarla tutarlılık durumu**

Bir Kahraman Doğuyor ünitesi'nde 4 kazanım yer almaktadır. İlk kazanım olan "Avrupa'daki gelişmelerin yansımaları bağlamında Osmanlı Devleti'nin yirminci yüzyılın başlarındaki siyasi ve sosyal durumunu kavrar" kazanımıyla ilgili Balkanlarda Sosyal ve Kültürel Yapı'nın

anlatıldığı içerikte sadece Selanik şehrine ait bilgilere yer verilmesi diğer şehirlere ait bilgi ve görselin yer almaması konunun tam yansıtılmadığını göstermektedir. Genel olarak kazanım ve içerik arasındaki ilişki doğru kurulsa da bazı konularda kazanımı yansıtacak düzeyde bilgiye yer verilmediği görülmektedir.

Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi'nde 8 kazanım yer almaktadır. Altıncı kazanım olan "Misak-ı Milli'nin Kabulünü ve Büyük Millet Meclisinin açılışını vatanın bütünlüğü esası ile "ulusal egemenlik" ve "tam bağımsızlık" ilkeleri ile ilişkilendirir" kazanımı ile bağlantılı Büyük Millet Meclisi'nin Açılışı konusu yer almaktadır. Bu konuda Misak-ı Milli ve İstanbul'un İşgali ile Büyük Millet Meclisi'nin açılışına değinilmektedir. Misak-ı Milli kararları ve Meclisin açılışı konusu kazanıma uygun olarak yansıtılmaktadır. Fakat İstanbul'un işgaliyle ilgili az bilgi sunulmasından dolayı içeriğin kazanımı tam olarak yansıtacak düzeyde olmadığı düşünülmektedir.



Görsel 1. İstanbul'un İşgali İle İlgili Gazete Haberi (Kurt, 2019, s. 65).

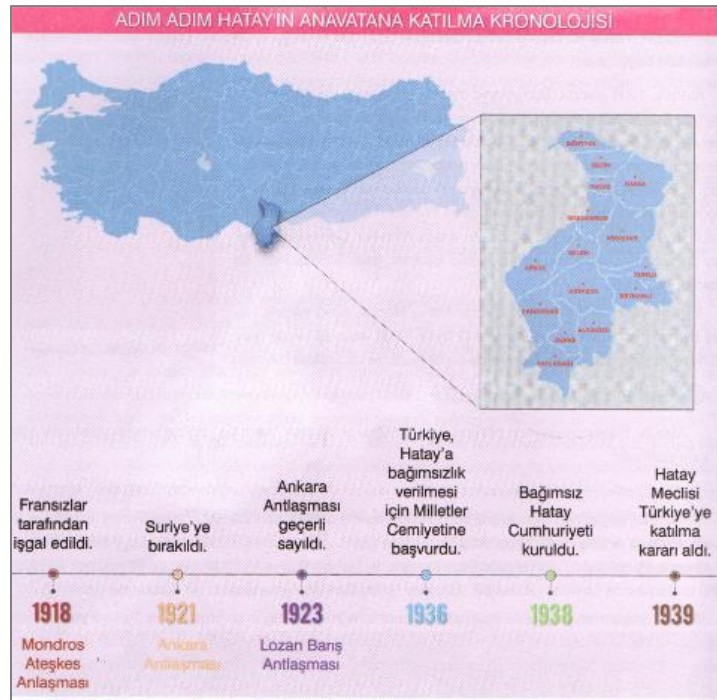
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ünitesi'nde 3 kazanım yer almaktadır. İkinci kazanıma "Atatürk Dönemi Türk dış politikasında yaşanan gelişmeleri analiz eder" Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası konusunda Lozan Barış Antlaşması, Türk Dış Politikasında Yaşanan Gelişmeler (Yabancı Okullar Sorunu, Musul Sorunu, Dış Borçlar Sorunu, Nüfus Mübadelesi, Montrö Boğazlar Sözleşmesi), Türkiye'nin Milletler Cemiyetine Girmesi, Balkan Antantı, Sadabat Paktı içeriğiyle ve kronolojik çizelge kullanılarak yer verilmektedir. İçerik incelendiğinde kazanım ile tutarlı ve kazanımı yansıtan nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.





Görsel 2. Türk Dış Politikasında Yaşanan Gelişmeler Kronolojisi (Kurt, 2019, s. 179)

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ünitesi'nde üçüncü kazanım "Atatürk'ün Hatay'ı ülkemize katmak konusunda yaptıklarına ve bu uğurda gösterdiği özveriye kanıtlar gösterir" Hatay'ın Anavatana Katılması konusunda Hatay'ın Anavatana Katılması ile ilgili görsel ve kronolojiden faydalanılarak ve içerik ile kazanım bağlantısı kurularak ele alınmaktadır.



Görsel 3. Hatay'ın Anavatana Katılma Kronolojisi (Kurt, 2019, s. 188).

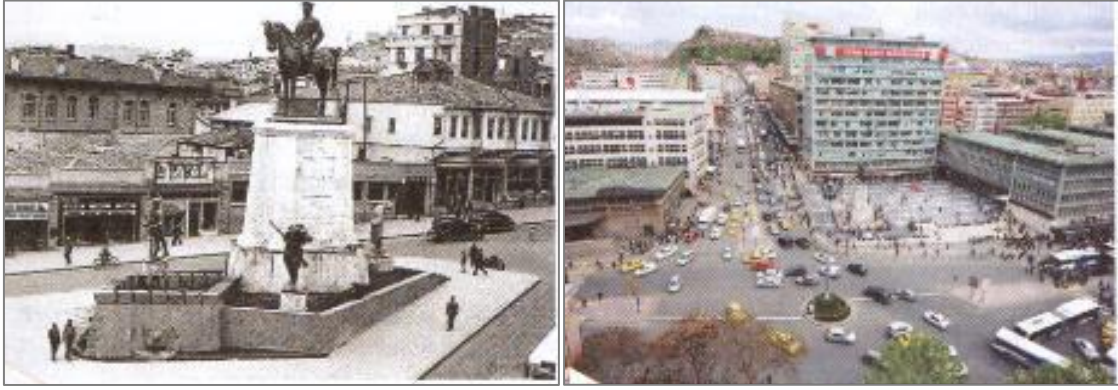
Ders kitabı ele alındığında, bazı konularda kazanımı tam olarak yansıtmayacak düzeyde bilgi ve örneğe yer verilmediği görülse de genel olarak ünite ve konuların T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programında yer alan kazanımlarla tutarlı olduğu, konuların kazanımla ilgili sunularak kazanımları yansıttığı görülmektedir.

### **8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluk durumu**

Bir Kahraman Doğuyor ünitesi'nde Balkanlarda Sosyal ve Kültürel Yapı konusunda öğrenciye “Yaşadığınız şehrin toplum üzerinde ekonomik, sosyal ve kültürel etkileri neler olabilir?” sorusu yöneltilerek öğrencinin yakın çevresindeki örneklerden faydalanması istenmektedir.

Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi'nde Kuva-yı Milliye ve Cemiyetler konusunda Kuva-yı Milliye (Milli Kuvvetler) kavramının tanımına kısa ve öz aynı zamanda anlaşılır şekilde yer verilmektedir. Böylece öğrenci için kavramlar anlaşılır hale getirilerek öğrencinin konuyu kavrayacak seviyede olması sağlanmaktadır.

Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesi'nde Siyasi alanda yapılan yenilikler konusunda Ankara'nın başkent olması anlatılırken Ankara Ulus Meydanı'nın eski yıllardaki ve yakın zamandaki görünümüne ait iki görsel ögeye yer verilmektedir. Böylece öğrenciye iki örnek arasında karşılaştırma yapması için fırsat sunulmaktadır.



Görsel 4. Ankara Ulus Meydanı, (1935) ve Ankara Ulus Meydanı, (2017) (Kurt, 2019, s. 117).

Ders kitabı ele alındığında, öğrencinin konuyu anlaması için gerekli görülen kavramların açıklamalarına anlaşılır şekilde yer verilerek içeriğin öğrenci seviyesine uygun hale getirildiği görülmektedir. Öğrencinin kendinden ve yakın çevresinden faydalanacağı örnekler ve sorular yer almaktadır. Görsel ögeler altında açıklamaları ile birlikte anlaşılır şekilde sunulmaktadır. Öğrencinin karşılaştırma yapıp aralarındaki fark ve benzerlikleri bulmasına olanak tanıyan birden fazla örneğe yer verilmektedir. Ayrıca “unutmayınız” ve “bunları biliyor musunuz” adlı konuyu destekleyen bölümlerin içerikte yer almasıyla öğrenciye konu ile ilgili açıklayıcı bilgi sunularak öğrencinin hazırbulunuşluğuna destek sağlanmaktadır. Ders kitabının arkasında bulunan sözlük ve kronolojinin öğrencinin hazırbulunuşluğunu arttıran bir unsur olarak fayda sağladığı düşünülmektedir.

### **8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan bilgilerin doğruluk, güncellik ve geçerlilik durumu**

Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi'nde Sarıkamış Harekatının 102. yılında etkinliğine katılan insanların ve Çanakkaleye tören için gelen Avustralyalı insanların yer aldığı görseller ve açıklamaları güncel veri olarak sunulmaktadır.



**Görsel 5.** Çanakkale'ye Tören İçin Gelen Avustralyalılar ve Sarıkamış'tan 'Ecdada Yürüyüş' Etkinliğine Katılan Vatandaşlar (Kurt, 2019, s. 44).

Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm ünitesi'nde Kahramanmaraş'a ait İstiklal madalya anıtı, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın Gaziantep mitinginde yaptığı konuşma ve görsele yer verilmesi, İnönü Muharebelerinin geçtiği yerde Metristepe Anıtı, Mudanya Ateşkes Antlaşmasının imzalandığı bina, İzmir Milli Mücadele Anıtı, Manisa Atatürk ve Kuvayimilli Anıtı, Samsun Milli Mücadele Anıtı, güncel verilerin olduğunu göstermektedir.

Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesi'nde Cumhuriyetin Türk Toplumuna Sağladığı Kazanımlar konusunda Büyük Nutuk ve Onuncu Yıl Nutku içeriği anlatılırken Nutuk ve Onuncu Yıl Nutku ile ilgili sunulan metin inceleme örneğinin doğruluğuna kanıt oluşturması adına altında hangi yazar ve eserden alındığı belirtilmektedir.

Demokratikleşme Çabaları ünitesi'nde Cumhuriyet Yönetimine Yönelik Tehditler konusunda "Bir Halkın Uyanışı: 15 Temmuz Demokrasi Zaferine" ait bilginin doğruluğunu teyit etmek için altında alındığı internet kaynağına yer verildiği görülmektedir.

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ünitesi'nde Hatay'ın Anavatana Katılması konusunda metin inceleme örneğinin doğruluğunu teyit etmek için altında alındığı kaynağın adı, yılı, sayfa numarası bilgilerine yer verildiği görülmektedir. Hatay'ın Anavatana Katılması konusunda "bunları biliyor musunuz" adlı kısımda sunulan bilginin doğruluğunu teyit etmek için altında alındığı internet kaynağına yer verildiği görülmektedir.

Ders kitabında, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriği gereği eski dönem öğelerinin çoğunlukta olduğu görülmekte olup güncel veriler daha az sayıda yer almaktadır. Ders kitabında yeni verilerin, eski verilerle birlikte sunulması öğrencinin geçmiş ve gelecek arasında kıyaslama yapmasına olanak sağlamaktadır. Ders kitabının arkasındaki görsel kaynakça ve internet kaynakçası incelendiğinde ders kitabında kullanılan verilerin yakın tarihte

alındığına kanıt oluşturmaktadır. Ders kitabı genelinde sunulan örneklerin (metin inceleme, görsel öge, internet haberi, gazete haberi, dergi, kitap) doğruluğuna ve geçerliğine kanıt olması için altında alındığı kaynakları verilerek sunulmaktadır. Ders kitabının arkasında yer alan kaynakça hem bilgilerin doğruluğunu teyit etmek için hem de bilimsel etik açısından önemli görülmektedir. Ders kitabında verilen görsel ögelerin kaynakları incelendiğinde sosyal medya bilgi kaynakları yerine verilerin doğruluğu açısından kurumsal site ve arşivlerden yararlanılmasının daha uygun olacağı görülmektedir.

### **8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinde tablo, şekil, resim (görsel öğelerin) kullanılması durumu**

**Tablo 3.** Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesinde Bulunan Görsel Öğelerin Dağılımı

Görsel	f	%
Resim/fotoğraf	26	81.25
Arma	1	3.125
Harita	5	15.625
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 3 Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesinde bulunan görsel öğelerin dağılımı incelendiğinde Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesinde % 81.25 oranla en fazla resim/fotoğraf görseline, % 15.625 oranla harita, % 3.125 oranda ise arma görsel ögesine yer verildiği gözlenmektedir. Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesinde Mustafa Kemal'in Çanakkale Cephesinde olduğunu gösteren ünite giriş resmi içerik ile ilgili ve altında açıklamasıyla birlikte sunulmaktadır. Birinci Dünya Savaşı konusunda kullanılan "Birinci Dünya Savaşı'nın başında bloklar" adlı harita açıklamalı, anlaşılır ve renkli şekilde verilmektedir. Ünite içeriğinde, savaş dönemini anlatan resimler konu-kazanım bağlantısı kurularak sunulmaktadır.

Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesinde Atatürk ve yanındaki kişilerin modern görüntüsünü içeren ünite giriş kapak resmi konuyla bağlantılı olarak ve altında açıklamasıyla birlikte sunulmaktadır. Ankara Ulus Meydanının hem geçmiş döneme hem de yakın döneme ait görsellerine yer verilerek eski-yeni bağlamında karşılaştırma yapılması adına fırsat tanınmaktadır. Görsellerin altında açıklamalar kısa ve öz olarak verilmektedir. Toplumsal Alanda Yapılan İnkılaplar konusunda Takvim, Saat ve Ölçülerde Değişim anlatılırken "Bir Takvim Yaprağı" ve "Tartı Ayarı Yaptıran Esnaf" adlı görsellere yer verilmektedir. Soyadı Kanunu anlatılırken Atatürk'ün soyadını gösteren nüfus cüzdanı ve Soyadı kanunu ile ilgili gazete haberi görseli ile içerik desteklenmektedir.





Görsel 6. M. Kemal Atatürk Haydarpaşa Tren Garında (Kurt, 2019, s. 104).



Görsel 7. Bir Takvim Yaprağı (Kurt, 2019, s. 134).





**Görsel 8.** Tartı Ayarı Yapıran Esnaf (Kurt, 2019, s. 134).

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ünitesinde Türk dış politikasında yaşanan gelişmeler içeriğinde Musul için düzenlenen mitingi gösteren resmin, mübadelede göç eden Türkleri gösteren resmin ve Hatay'ın Anavatana Katılması konusunda Türk askerinin Hatay'a girişini gösteren resmin siyah-beyaz, net olmayan görüntüsü ile anlaşılır olmadığı gözlenmektedir. Üniteye sunulan diğer görseller uygun büyüklükte olup net görüntüsüyle anlaşılır görünmektedir. Hatay'ın Anavatana Katılması konusunda Adım Adım Hatay'ın Anavatana Katılma kronolojisi görseli açıklamalarıyla birlikte sunulmaktadır.



**Görsel 9.** Musul İçin Düzenlenen Bir Miting (Kurt, 2019, s. 180).

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelendiğinde, görsel öğelerden oldukça yararlandığı görülmektedir. Görsellerin sunulan bilgilerle, kazanımlarla ilgili olduğu ve çoğunun altında açıklamasının bulunduğu görülmektedir. Görseller arasında eski ve yeni karşılaştırmaları yapılarak öğrencinin geçmiş ve gelecek bağlamında ilişki kurması sağlanmaktadır. Görseller arasında daha çok resim/fotoğraf, harita mevcut olup logo, kroki, kronolojik çizelge, berat, arma gibi görseller de daha az ölçüde ders kitabı içinde yer almaktadır. Görsel öğeler de canlı renklerin kullanıldığı görülmekle birlikte siyah-beyaz görsel öğelere de

yer verildiği gözlenmektedir. Resimlerin anlaşılır, net olanlarının çoğunluğu oluşturduğu fakat az olmakla birlikte küçük, anlaşılması zor ve net olmayan resimlerin de var olduğu görülmektedir. Özellikle 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi gereği ayrı bir öneme sahip olan harita görsellerinin sunumunda canlı renklerin kullanılması, haritaların açıklanması ve anlaşılır olması iyi bir özellik olarak sunulmaktadır.

### **8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında hedeflenen kazanımlarla ilgili alıştırma sorularının varlığı durumu**

Bir Kahraman Doğuyor ünitesi'nde 4 hazırlık çalışması ile karşılaşılmaktadır. İşlenecek konu ve kazandırılacak kazanımlar için konu ve kazanımla ilgili öğrenciyi araştırmaya ve hazırlıklı olmaya yönelen sorular yer almaktadır. Sorulara bakıldığında düşünmeye, sorgulamaya kendi fikirlerini oluşturmaya yardımcı olacak nitelikte iyi sorularla karşılaşılmaktadır. Örneğin: “Sizce devletler hukuk alanında neden yenilikler yapmaya ihtiyaç duyarlar?” sorusuyla öğrenciyi sorgulama yapması ve fikirlerini ortaya çıkarması için fırsat sunulmaktadır.

Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm ünitesi'nde 5 hazırlık sorusu yer almaktadır. “Cephe, otorite, Tekalif-i Milliye, başkumandan, ateşkes, taarruz, gazi, savunma, mareşal, milli marş kelimelerinin anlamlarını araştırınız.” sorusu ile farklı kavramların araştırılması istenmekte olup soru öğrencide ilgi uyandırabilecek nitelikte görünmektedir. Ayrıca “Yaşadığınız şehirde Milli Mücadele Dönemi'nde ülkemize hizmet etmiş ünlü kişiler var ise bunlar hakkında araştırma yapınız.” sorusu öğrencinin yakın çevresiyle bağlantı kurmasına olanak sağlayacak nitelikte görünmektedir. “Kurtuluş Savaşı'nda Batı Cephesi'nde yapılan mücadele ile ilgili yazılan ve söylenen türkü, destan, şarkı, manilerle ilgili bir araştırma yapınız.” şeklinde sunulan hazırlık sorusu da hem diğer disiplinlerle bağlantı kurduracak hem de öğrencinin dikkatini çekecek nitelikte görünmektedir.

Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesi'nde 5 hazırlık çalışması yer almaktadır. Hazırlık çalışma soruları geneline bakıldığında öğrenciyi araştırmaya yönlendiren, düşünme becerilerini kullanabileceği nitelikte sorular sunulmaktadır. Örneğin: “Atatürk'ün ulusal egemenlik konusunda söylemiş olduğu sözler hakkında araştırma yapınız.”, “Demokratik bir yaşamda anayasa gerekli midir?”, “Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumunun kurulma nedenleri sizce ne olabilir?” ve “Sizce Atatürk, toplumsal yaşamda niçin yenilikler yapma gereği duymuştur?” gibi soruların bulunması buna kanıt olarak gösterilebilir.

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ünitesi'nde 5 hazırlık sorusu yer almaktadır. “Türkiye'nin coğrafi konumunu bir harita üzerinde inceleyerek ülkemizin jeopolitik önemi hakkındaki düşüncelerinizi söyleyiniz.” sorusu öğrencinin hem yaşadığı ülkeyi tanımaya hem de harita okuma becerisi kazanmasına yardımcı olacak nitelikte görünmektedir.

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelendiğinde hazırlık sorularının konu ve kazanım ile ilgili olduğu görülmektedir. Bazı soruların öğrencinin bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olduğu bazılarının ise daha üst düzeyde öğrenciyi araştırma-inceleme, düşünme ve sorgulama becerisi kazandırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Hazırlık soruları arasında öğrencinin yakın çevresi ve günlük yaşantısı ile bağlantı kurabileceği tarzda ve öğrencide ilgi ve merak uyandıracak nitelikte sorular az sayıda yer almakta olup bazı ünitelerde bu soru örneklerinden faydalanılmadığı görülmektedir. Ünitelerin içinde yer alan ve hemen hemen her konuda içerik ile ilgili ön araştırma olması adına “araştırınız” adı altında öğrenciyi araştırmaya yönlendiren ve öğrencinin konuya hazırlık yapmasını sağlayan soru bölümüne yer verilmektedir.

**Tablo 4.** Bir Kahraman Doğuyor Ünite Değerlendirme Soru Tipi Dağılımı

Soru tipi	f	%
Klasik	5	26.315
Boşluk doldurma	5	26.315
Doğru-yanlış	4	21.052
Çoktan seçmeli	5	26.315
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Tablo 4 Bir Kahraman Doğuyor ünitesinde değerlendirme soru tipi dağılımı incelendiğinde soru türleri arasında birbirine yakın bir oran görülmektedir. Tabloda % 26.315 oranı ile klasik, boşluk doldurma, çoktan seçmeli soruları, % 21.052 oranı ile doğru-yanlış soru tipi yer almaktadır. Doğru-yanlış soru tipi hariç diğer sorular eşit oranda tabloya yansıtılmaktadır. Klasik sorulara bakıldığında “Atatürk’ün öğrenim gördüğü okullar, onun fikirlerini nasıl etkilemiş olabilir?” sorusu öğrenciyi düşünmeye teşvik eden nitelikte görünmektedir. Klasik sorularda “Mustafa Kemal’in ilk görev yeri olan Şam’da kurduğu cemiyetin adı nedir?” şeklinde öğrencinin bilgi düzeyini ölçen soru tarzı da yer almaktadır. Doğru-yanlış, boşluk doldurma soru tiplerinde genelde daha alt düzeyde bilgi ölçen sorular yer almaktadır. Çoktan seçmeli soru tipinde ise hem öğrencinin bilgi düzeyini ölçen hem de öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorular bulunmaktadır.

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelendiğinde değerlendirme sorularının konu ve kazanımla bağlantılı olduğu görülmektedir. Klasik sorularda hem öğrenciyi düşünmeye teşvik eden hem de öğrencinin bilgi düzeyini ölçmeye çalışan soru tarzına yer verildiği görülmektedir. Boşluk doldurma ve doğru-yanlış değerlendirme sorularında öğrencinin bilgi düzeyini ölçmeye çalışan soru tarzına yer verildiği görülmektedir. Çoktan seçmeli sorularda ise hem öğrencinin bilgi düzeyini ölçmeye hem de okuduğunu anlamasına yönelik sorulara rastlanmaktadır. Ünite ölçme ve değerlendirme sorularının cevap anahtarına (klasik soru tipi hariç boşluk doldurma, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli) ders kitabının sonunda yer verilmekte olup böylece öğrencilerin cevap anahtarına da rahatlıkla ulaşması sağlanmaktadır.

### **8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygunluk durumu**

#### **a. İçeriğin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanması durumu**

Bir Kahraman Doğuyor ünitesi’nde somuttan soyuta ilkesine uygun olarak konuyu öğrenci adına somutlaştırabilecek, içeriğin anlaşılır olmasını sağlayacak somut örneklerden, harita ve görsellerden, kronolojik sıralamalardan, internet ve dergilerden alınan metin incelemelerinden yararlanıldığı görülmektedir. Balkanlarda Sosyal ve Kültürel Yapı konusunda “araştırmamız” kısmında “Yaşadığımız şehrin toplum üzerinde ekonomik, sosyal ve kültürel etkileri neler olabilir? Mustafa Kemal’in çocukluğunun geçtiği Selanik şehri ve şehrin etnik yapısı hakkında araştırma yapınız.” sorusuyla öğrencinin yakın çevresinden uzağa ilkesine uygun hareket etmesine olanak sağlanmaktadır.

Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesi’nde somuttan soyuta ilkesiyle örtüşecek şekilde internet haberine, yapılan inkılapları gösteren eski ve yeni kurumlar karşılaştırma görseline, kültür-sanat ve sağlık alanında yapılan çalışmaların kronolojik çizelge örneğine, Nutuk adlı eserden alınan bazı bölüm örneklerine, konu ile bağlantılı resimlere rastlanmaktadır. Cumhuriyetçilik konusunda Cumhuriyet, Mutlakiyet, Meşrutiyet gibi kavramların açıklamaları yer alarak içerik, basitten karmaşığa kolay olandan zora doğru doğru verilmektedir.

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ünitesi'nde somuttan soyuta ilkesiyle bağlantılı olarak Türk dış politikası'nda yaşanan gelişmelerle ilgili kronolojik çizelgeye, Hatay'ın Anavatana Katılması ile ilgili dergiden alınan örnek metine ve adım adım Hatay'ın Anavatana Katılmasını gösteren kronolojik çizelgeye yer verilmektedir. Konuların içerisinde öğrenciye yabancı olabilecek ve öğrencinin konuyu anlaması için gerekli görülen farklı kavramların (etabli, mübadele gibi) açıklamalarına yer verilerek konular basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru sıralanmaktadır.

*b. Soyutlama ilkesi ile içerikte ana fikrin açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulması durumu*  
Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm ünitesi'nde Maarif Kongresi konusunda görüldüğü gibi konularla ilgili tanımlar konuların başında verilmekte olup metnin ana noktasına konu içerisinde açık ve yalın şekilde ulaşılmaktadır. Atatürk'ün eğitime verdiği önemi gösteren örnek olarak savaşın devam ettiği ve bir milletin var olma mücadelesi verdiği sırada, eğitim meselesini en önemli meselelerden biri olarak görerek 15 Temmuz 1921' de Maarif kongresinin topladığının belirtilmesi konunun ana fikrini açık olarak göstermektedir. Ünite içeriğinde konuların ana düşüncesine anlaşılır şekilde ulaşılmaktadır.

Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesi'nde Atatürk İlkeleri konusuna bakıldığında Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik, İnkılapçılık gibi kavramların açıklamalarına konu başında yer verilerek içeriğin sunumunda tümdengelsel bir yaklaşım izlenmektedir. Siyasi Alanda Yapılan İnkılaplar konusunda Saltanatın Kaldırılması'ndan bahsedilirken önce kısaca "Saltanat" kavramının ne olduğu, neden kaldırılması gerektiği belirtilerek içerik tümdengelsel şekilde açıklığa kavuşturulmaktadır. Halifeliğin Kaldırılması konusunda da aynı şekilde öncelikle "Halife" kavramının ne olduğu açıklamasına yer verilerek konu tümdengelsel anlatım yoluyla sunulmaktadır.

*c. Düzey ilkesi ile içeriğin aşamalı ve birbirine önkoşul olacak şekilde sıralanması durumu*  
Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesi'nde, Çağdaş Türkiye'nin Temelleri : Atatürk İlkeleri konusunda ilkeler ele alınırken konu başında kavramların, terimlerin anlam ve açıklamalarına yer verilerek içeriğin birbirine önkoşul olacak şekilde sıralandığı gözlenmektedir. Siyasi Alanda Yapılan İnkılaplar (Saltanatın Kaldırılması, Ankara'nın Başkent Oluşu, Cumhuriyetin İlanı, Halifeliğin Kaldırılması gibi), Hukuk Alanında Yapılan İnkılaplar, Eğitim ve Kültür Alanında Yapılan İnkılaplar, Toplumsal Alanda Yapılan İnkılaplar, Ekonomi Alanında Yapılan İnkılaplar, Sağlık Alanında Yapılan İnkılaplar ve Cumhuriyetin Türk Toplumuna Kazandırdığı Olanaklar ele alınıp konu tamamlanmaktadır. Her ilke ve yapılan inkılap kendi içinde bir bütün olarak birbirini tamamlayan nitelikte hem önkoşul olma özelliği hem de kronolojik sıra takip edilerek ünite içerisinde yer almaktadır. Ayrıca konu başlarında konu ile ilgili tanım ve kavramların açıklamalarına yer verilerek içeriğin önkoşul olma özelliği adına pekiştirme sağlanmaktadır.

*d. Şema ilkesi ile içeriğin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre kendi öğrenme şemasını kurmasına olanak sağlaması durumu*

Bir Kahraman Doğuyor ünitesinin ana ve alt başlıkları aşağıda verilmektedir:

1. Güçlü Avrupa'nın Doğuşu ve Osmanlı Devleti
  - a. Güçlü Avrupa'nın Temelleri
  - b. 20. Yüzyıla Girenken Osmanlı Devleti

- c. Düşünce Akımları
2. Mustafa Kemal'in Hayatı
  - a. Çocukluğu
  - b. Öğrenim Hayatı
3. Mustafa Kemal'in Fikir Hayatını Etkileyen Kişiler
4. Mustafa Kemal'in Askerlik Hayatı
  - a. Askerlik Hayatı
  - b. Mustafa Kemal'in Kişilik Özellikleri

Ünite ana ve alt başlıkları incelendiğinde, içeriğin ana ve alt başlıkları birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan nitelikte sunulmaktadır. Konu başlıkları birbirine önkoşul olarak aşamalı şekilde oluşmaktadır. İçerik, öğrenciye yeni bilgiyi almasına yardımcı olacak biçimde resim, harita, kartpostal, kronolojik çizelge gibi ön örgütleyiciler kullanılarak sunulmaktadır. Ayrıca konu aralarında “unutmayınız” ve “bunları biliyor musunuz” adıyla sunulan bilgilerle öğrencinin anlamlı şema kurması ve yeni bilgiler edinmesine yönelik destek sağlanmaktadır. Özet çalışmaları öğrencinin şema oluşturmasında önemli olmasına rağmen ünitenin başında ya da sonunda böyle bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

*e. Vardama ilkesi ile içerikte öğrenciye geçmişi ve geleceği kestirmesi için olanak verilmesi durumu*

Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesinde vardama ilkesiyle ilgili olarak ünite içinde sorulan sorularla öğrenciye geçmişi ve geleceği kestirmesi için imkan sağlanmaktadır. Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti konusunda “görüşünü söyle” kısmında “Birinci Dünya Savaşı öncesinde Osmanlı Devleti'nde bir yönetici olsaydınız savaşa girme konusunda düşünceniz ne olurdu?” sorusuyla öğrenciden kendini o dönem koşulları içinde düşünüp o kişilerin yerine koyarak geçmiş hakkında kestirimde bulunması istenmektedir.

Milli Mücadele'de Karşılaşılan Sorunlar ve Mustafa Kemal konusunda “görüşünü söyle” kısmında “Karşılaştığınız zorluklar, engeller olduğunda siz de Atatürk'ü kendinize örnek alırdınız mıydınız?” sorusuyla öğrenciye böyle bir durumla karşı karşıya geldiğinde neler yapabileceği ile ilgili olarak geleceğe yönelik bir tahminde bulunması için yardımcı olunmaktadır.

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ünitesi'nde Türk Dış Politikasında Yaşanan Gelişmeler konusunda “soru/yorum” kısmında “Fransa'nın yabancılara ait okulların Türk Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmasına karşı çıkmasının nedenleri neler olabilir?” sorusuyla öğrenciye geçmişe dönük kestirimde bulunmasına, “soru/yorum” kısmında “Sizce Musul Sorunu neden Lozan Barış Antlaşması'nda çözümlenmemiş olabilir?” sorusuyla öğrenciye geçmişe dönük çıkarımda bulunmasına, “soru/yorum” kısmında “Savaştan yeni çıkmış bir devletin dış borç ödemesinin zorluğu hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuyla öğrenciye o dönemin şartlarına göre düşünerek geçmişe dönük kestirimde bulunması için imkan sunulmaktadır.

*f. Materyal örgütlenişi ilkesi ile içeriğin hedefte belirtilen ilkeler etrafında tablo, şema, örneklerle örgütlenerek desteklenmesi durumu*

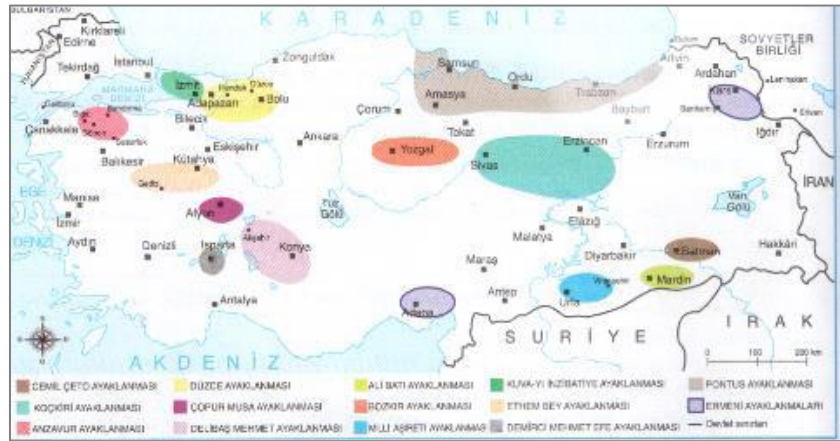
Bir Kahraman Doğuyor ünitesinde Mustafa Kemal'in Hayatı konusunda öğrenim hayatına ait içerikte metin inceleme örneğine yer verilerek “Atatürk'te tarih sevgisinin oluşmasında tarih öğretmenin nasıl bir etkisi vardır?” sorusu öğrenciye yöneltilmektedir. Örnek metinde verilen bilgiye uygun olarak sorulan soru ile konunun, öğrencinin bilgiyi uygun durumda kullanmasına fırsat verecek şekilde düzenlendiği görülmektedir.



Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi'nde Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti konusunda Almanya'nın Osmanlı Devleti'ni kendi yanında savaşa çekme nedenlerini gösteren tabloya yer verilmekte olup Osmanlı Devleti'nin savaşa girme nedenleri Osmanlı Devleti'ne ait olan bir arma görseli etrafında anlatılmaktadır. Daha sonra bu konuyla ilgili öğrenciye yöneltilen "Bir devletin başka bir devlete güvenerek savaşa girmesini doğru buluyor musunuz?" sorusuyla konu ile materyal ilişkilendirilerek öğrenciye sunulan bilgileri uygun durumda kullanması için imkan tanınmaktadır.

Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi'nde İz Bırakanlar: Kut'ül Amare, Çanakkale ve Sarıkamış konusunda Çanakkale'ye tören için gelen Avustralyalılar ve Sarıkamış'tan "Ecdada yürüyüş" etkinliğine katılan vatandaşların görseliyle birlikte açıklamasını içeren internet haberine yer verilmektedir. Verilen haberin ardından "görüşünü söyle" kısmında "Her yıl Gelibolu'ya gelen Anzaklar ile yine her yıl Sarıkamış'ta ataları için yürüyüş yapan Türk gençleri hangi yönlerden birbirine benziyorlar?" ve "araştırınız" kısmında "Dünya haritası üzerinden Avustralya'nın ve Çanakkale'nin yerini inceleyiniz. Anzak günü için gelen bu insanların ne kadar uzak bir yerden geldiğini araştırınız." şeklinde yöneltilen iki soru bulunmaktadır. Bu sorular ile içerik örneklerle desteklenerek konu-materyal örgütlenişi gerçekleştirilmektedir ve öğrenciye harita üzerinde uygulama yapması için fırsat tanınmaktadır.

Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi'nde Büyük Millet Meclisine Karşı Çıkan Ayaklanmalar konusunda Anadolu'da Büyük Millet Meclisine Karşı Çıkan Ayaklanmalara ait bir harita görseline yer verilerek "soru/yorum" kısmında "Haritayı incelediğimizde İstanbul hükümeti'nin ve İtilaf Devletleri'nin desteklediği ayaklanmaların boğazlar bölgesinde meydana gelme nedeni ne olabilir?" sorusu sorulmaktadır. Böylece içerik harita görseliyle desteklenerek öğrenciye harita üzerinde uygulama yapması için imkan verilmektedir.



Görsel 10. Anadolu'da Büyük Millet Meclisine Karşı Çıkan Ayaklanmalar (Kurt, 2019, s. 68).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

*Birinci alt problemin bulgularına yönelik sonuçlar:*

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinin öğretim programında yer alan kazanımlarla tutarlı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı konularda içerik sunulurken

kazanımı yansıtacak düzeyde bilgiye yer verilmediği görülmüştür. Genel olarak ders kitabı içeriğinin öğretim programı kazanımları ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Kazanıma uygun şekilde sunulan içerikte görsel, tablo, harita, metin alıntı örnekleri ile konular zenginleştirilerek kazanım ve içerik bağlantısı oluşturmaya yardımcı olunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ginesar (2017) tarafından yapılan çalışmada ders kitabı içeriğinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders programıyla tutarlı olduğunun belirtilmesi bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çelebi (2010) tarafından yapılan çalışmada ders kitapları içeriğinin kazanımı büyük oranda yansıttığı, yansıtmayan bölümlerde ise konuların eksik sunulduğu sonucu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

*İkinci alt problemin bulgularına yönelik sonuçlar:*

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında sunulan içerik, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, açık ve anlaşılır şekilde verilmiştir. Renkli harita ve görsel öğelerden yararlanılarak içeriğin öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun hale getirildiği görülmüştür. Konuyla ilgili öğrenciye sorular yöneltilerek öğrencinin kendinden ve yakın çevresinden örnek vermesi istenip içerik öğrenci için daha anlamlı hale getirilmiştir. Ders kitabının genelinde harita, resim ve diğer görsel öğeler altında açıklamalarına yer verilerek anlaşılır şekilde yer almıştır. İçerik, öğrencinin karşılaştırma yapmasına fırsat veren nitelikte ve örnekler arası fark ve benzerlikleri ayırt ederek içeriği anlamasını kolaylaştıracak şekilde sunulmuştur. Konu ile ilgili anlamı bilinmesi gereken kavram ve terimlerin açıklamalarına yer verilerek konunun öğrenci seviyesi için anlaşılır olmasının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Karavar (2018) tarafından yapılan çalışmada ders kitabında genel olarak açık, anlaşılır bir üslup kullanıldığının belirtilmesi yapılan araştırmanın sonucu ile paralel görünmektedir.

*Üçüncü alt problemin bulgularına yönelik sonuçlar:*

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinde geçmiş dönemlere ait bilgilerin güncel verilerden faydalanılarak sunulduğu fakat güncel öğelerin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabında metin inceleme örnekleri, görsel öğeler, internet haberi, gazete haberi, dergi ve kitaplardan alınan örnekler bilgilerin doğruluğuna ve geçerliliğine kanıt oluşturacak şekilde altında alındığı kaynaklar verilerek sunulmuştur. Ders kitabı sonundaki görsel kaynakçada görsellere erişim tarihlerinin güncel verildiği görülmüştür. Ders kitabı sonunda yer alan kaynakça ile internet kaynakçası hem sunulan bilgilerin geçerli ve doğru olduğunu teyit etmek adına hem de bilimsel etik açıdan uygun bulunmuştur. Ders kitabında verilen görsellerin kaynaklarına bakıldığında görsel kaynakçada sosyal medya bilgi kaynakları yerine devlet arşivleri ya da kütüphane gibi bilimsel ve güvenilir veri kaynaklarının kullanılmasının daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

*Dördüncü alt problemin bulgularına yönelik sonuçlar:*

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinde, ünite girişindeki kapak resimleri konuyla ilgili olarak sunulmuştur. Görsel öge olarak, haritalar, tablolar ve resimlerden yararlanılmış ve görseller genel olarak canlı renkli, anlaşılır konulara uygun görülmüştür. Görsel öğelerde çoğunlukla canlı renklerin kullanıldığı görülmekle birlikte bazı konularda siyah-beyaz öğelere de yer verildiği gözlenmiştir. Görsellerin arasında az olmakla birlikte küçük, anlaşılması zor ve net olmayan resimlerin de var olduğu görülmüştür. Görseller arasında siyah-beyaz, küçük, net olmayan şekilde sunulanlar görsel öğelerin anlaşılabilirliğini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Görseller arasında daha çok resim/fotoğraf, harita mevcut olup logo, kroki, kronolojik çizelge, berat, arma gibi görseller de daha az olmakla birlikte ders kitabı içinde yer almıştır. Görsellerin altında kısa ve öz şekilde açıklamaları olduğu ve konu ve kazanım ile uyumlu sunulduğu gözlenmiştir. Ders kitabı içeriğinin, geçmiş dönemde yaşanan gelişmeleri

gösteren gazete haberlerine ait görsellerle desteklendiği görülmüştür. Bazı görsellerin öğrencinin iki örnek arasındaki fark ve benzerlikleri karşılaştırması için eski-yeni olarak birden fazla örnek ile sunulduğu görülmüştür. Ders kitabının ön kapağının dersin içeriğine uygun renkli, net ve anlaşılır nitelikte olduğu ve ders kitabı sonunda yer alan görsel kaynakçanın hem etik açıdan hem de görsellere ulaşılması adına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmada görseller arasında en fazla fotoğraflardan yararlandığı bununla birlikte resim, çizim/karikatür, minyatür, harita, tarih/zaman şeridi vb. çeşitli türlerde görsel unsurlardan da yararlandığı, görsellerin konulara uygun, bu konularla bağlantılı bir şekilde oluşturulduğu, görsellerin genellikle baskı açısından temiz ve net olduğu ancak özellikle siyah beyaz fotoğraf biçiminde olan görsellerin varlığı ve bazı görsellerin boyutlarının küçük olması, öğrencilerin bu görsellerde yer alan unsurları incelemesini zorlaştırdığı sonucu bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırmada çalışma kitabının tasarım ve görsel düzen, fiziksel yapı özelliklerine ilişkin elde edilen verilerden hareketle Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin genel olarak olumlu düşüncülerinin belirtilmesi araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

*Beşinci alt problemin bulgularına yönelik sonuçlar:*

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan hazırlık sorularının konu ve kazanımla ilgili sunulduğu, öğrenci seviyesine uygun olduğu görülmüştür. Ünite başında işlenecek konu ve kazandırılacak kazanımla ilgili öğrenciyi araştırmaya ve hazırlıklı olmaya yönlendiren sorulara yer verilmiştir. Bazı hazırlık sorularının öğrencinin bilgi düzeyini ölçen bazılarının ise daha üst düzeyde öğrenciyi araştırma-inceleme, düşünme ve sorgulama becerisi kazandıran nitelikte olduğu görülmüştür. Hazırlık çalışmaları arasında öğrencinin yakın çevresiyle ve günlük yaşantısıyla ilgi kurabileceği, öğrencide ilgi ve merak uyandıracak nitelikte soru tarzına az sayıda yer verildiği görülmüş olup daha fazla soru örneklerinden faydalanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmada hazırlık sorularının öğrencilerin seviyelerine uygun, ulaşabileceği araştırma kaynaklarını kullanabileceği biçimde oluşturulduğunun ve hazırlık sorularının alıştırmaya uygun olduğunun belirtilmesi bu araştırma ile paralel sonuçlar göstererek araştırma sonuçlarını destekleyen nitelikte görünmektedir.

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan değerlendirme soruları klasik, boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli sorular şeklinde sunulmuştur. Klasik sorularda hem öğrenciyi düşünmeye teşvik eden hem de öğrencinin bilgi düzeyini ölçen soru tarzı yer almıştır. Doğru-yanlış, boşluk doldurma sorularında genelde daha alt düzeyde öğrencinin bilgi düzeyini ortaya çıkaran soru tarzına yer verilmiştir. Çoktan seçmeli sorularda ise hem öğrencinin bilgi düzeyini ölçen hem de okuduğunu anlamasına yönelik soru tarzına yer verilmiştir. Değerlendirme sorularının genel olarak dersin içeriğine ve dersin kazanımlarına uygun şekilde sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Altıncı alt problemin bulgularına yönelik sonuçlar:*

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içeriğinin düzenlenmesinde öğrenme-öğretme ilkelerine uygunluğu ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- a) İçeriğin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanmasına dair sonuçlar: Konunun anlaşılır olmasını sağlayacak somut örneklerden, harita ve görsellerden, kronolojik sıralamalardan, internet haberlerinden ve dergilerden alınan metin incelemelerinden yararlanılmıştır. Konu içerisinde sunulan örnek sorularla öğrencinin yakın çevresinden uzağa ilkesine uygun hareket etmesine

olanak sağlanmıştır. Konular içerisinde öncelikle bilinmesi gereken kavramların açıklamalarına yer verilerek içeriğin, basitten karmaşığa, kolay olandan zora doğru sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmada ders kitaplarında görsellerden, örnek metinlerden, haberlerden, çeşitli kaynaklardan yapılan alıntılardan yararlanılarak somuttan soyuta ilkesine uygun bir yaklaşım izlendiği, ders kitaplarında içeriğin yakından uzağa ilkesine uygun olarak sunulduğu sonucu bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

- b) Soyutlama ilkesi ile içerikte ana fikrin açık ve anlaşılır şekilde ortaya konmasına dair sonuçlar: Ders kitabı içeriğinde ana fikir açık, anlaşılır şekilde ortaya konularak öğrencinin içerikte verilen ana düşünceyi anlaması sağlanmıştır. Ders kitabında önce konu ile ilgili tanımlar ve bilinmesi gereken kavramlar açıklanarak tümdengimsel yaklaşım izlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmada ders kitapları içeriğinde ana fikre açık ve anlaşılır bir şekilde yer verilerek soyutlama ilkesine uyulduğu sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.
- c) Düzey ilkesi ile içeriğin aşamalı ve birbirine önkoşul olacak şekilde sıralanmasına dair sonuçlar: Ders kitabı içerisinde konular birbirine önkoşul olacak şekilde, aşamalı, kronolojik sıra takip edilerek düzey ilkesine uygun olarak verilmiştir. Tarih konularının öğrenilmesinin ve hatırdta kalmasının kolaylaştırılması için kavramların açıklamalarına konu içerisinde yer verilerek içeriğin, ön koşul olma ilkesi çerçevesinde ve anlam bütünlüğünü oluşturan yapıda sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmada ders kitaplarında konuların kronolojik olarak sıralanarak düzey ilkesine uygun bir şekilde verildiği sonucu bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.
- d) Şema ilkesi ile içeriğin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre kendi öğrenme şemasını kurmasına olanak sağlanmasına dair sonuçlar: Ders kitabı içeriğinin ana ve alt başlıklarının birbiriyle uyumlu, birbirine ön koşul olacak nitelikte aşamalı olarak sıralandığı gözlenmiştir. Ders kitabı içeriği resim, harita, kartpostal, kronolojik çizelge gibi ön örgütleyiciler kullanılarak öğrencinin yeni şema oluşturmasını ve anlamlı öğrenmesini destekleyici nitelikte sunulmuştur. Şema ilkesi kapsamında özet bölümleri öğrencinin konuyu bütünlük içinde görmesi için önemli olmasına rağmen ders kitabı içerisinde özet bölümlerine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmada ders kitaplarının çoğunda başlıkların ve alt başlıkların birbirleriyle bağlantılı olarak verildiği sonucu bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Karavar (2018), Ginesar ve Güven (2018), Ginesar (2017) ve Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmalarda incelenen ders kitaplarında özet bölümüne yer verilmediğinin belirtilmesi bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.
- e) Vardama ilkesi ile içeriğin öğrenciye geçmiş ve geleceği kestirmesine olanak vermesine dair sonuçlar: Ders kitabında öğrencinin ders kitabından edindiği bilgi ve becerilerden yola çıkarak çıkarımda bulunmasına yardımcı olacak nitelikte daha çok geçmiş kestirmesine dönük sorulara yer verilmiş olup geleceği kestirmesine imkan tanıyan sorulara ise daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmada ders kitaplarında vardama ilkesi ile ilgili daha çok geçmiş kestirmeye yönelik sorulara yer verildiği sonucu bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.
- f) Materyal örgütleniş ilkesi ile içeriğin hedefte belirtilen ilkeler etrafında tablo, şema, örneklerle örgütlenerek desteklenmesine dair sonuçlar: Ders kitabında resim, kronolojik çizelge, tablo, metin ve eser incelemelerinden faydalanılarak içeriğin örneklerle desteklendiği görülmüştür. Konu ile ilgili iki farklı görsel örneğine yer verilerek öğrencinin örnekler arasında karşılaştırma yapması için fırsat tanındığı görülmüştür.

Konular, sunulan örneklerin ardından öğrencilerin yorum yapmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. İçerikte sunulan bilgi ve ilkelerin, konu-materyal örgütlenişi çerçevesinde sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2010) tarafından yapılan araştırmada ders kitapları içeriğinde bilgi ve ilkelerin şema, tablo, örnek vb. öğretime yardımcı materyallerle ilişkilendirilerek materyal örgütlenişi ilkesine uygun sunulduğu sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

### Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Ders kitapları içeriğinde sunulan tüm konu ve başlıkların kazanımı tam anlamıyla yansıtması sağlanmalıdır. Ders kitaplarında kazanımı yansıtmayacak düzeyde bilgiye yer verilmeyen konuların olmamasına özen gösterilmelidir. Konular yeterli düzeyde örnek ve bilgi ile desteklenerek sunulmalıdır.
2. Ders kitaplarında hem dersin amacına ulaşması hem de öğrencinin derste sunulan içeriği günümüzle ilişkilendirerek daha kolay anlaması için çok sayıda güncel görsel öge ve veri kullanılmalıdır. Ders kitaplarında yer alan verilerin güncel ve doğru olmasını sağlamak için bilimsel ya da güvenilir olan bilgi kaynakları tercih edilmelidir.
3. Ders kitabında sunulan görsel öğelerin anlaşılır olmasını sağlamak için küçük boyutta, siyah-beyaz ve net görünmeyen şekilde sunulan görsellerin görsel düzen ilkelerine uygun şekilde verilmesine dikkat edilmelidir.
4. Ders kitaplarında kullanılan değerlendirme sorularında öğrenciyi düşünmeye, araştırma-inceleme yapmaya ve sorgulamaya yönelten üst düzey soru örneklerine daha fazla yer verilmelidir. Ders kitaplarında öğrencinin anlamlı ve kalıcı öğrenmesini sağlamak için kendisini ve yakın çevresini ilgilendiren soru ve örneklere daha fazla yer verilmelidir. Ders kitaplarında vardama ilkesi ile ilgili öğrencinin geleceği kestirmesine yönelik soru örneklerine daha fazla yer verilmelidir.
5. Ders kitaplarında öğrencinin yeni şema kurmasına ve var olan şemasını geliştirmesine destek olacak özet bölümlerine yer ayrılmalıdır.
6. İçerik düzenleme ilkeleri ölçüt alınarak başka derslerin ve başka sınıf düzeylerinin ders kitaplarını incelemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi*. (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Candan, A. S. (2010). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi*. Umuttepe Yayınları.
- Çelebi, A. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitapları tarih konularının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Nobel Yayın.
- Ginesar, Ö. (2017). *8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve tutumlarının belirlenmesi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Ginesar, Ö. ve Güven, C. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 9(16), 1017-1041.



- İslamoğlu, A. H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Beta Yayın.
- Karavar, H. (2018). Sekizinci sınıf inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının bilimsel yeterlilik açısından incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 1(2), 88-95.
- Köksal, O. ve Atalay, B. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı). Eğitim Yayınevi
- Kurt, Ö. (2019). *T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf ders kitabı*. Nev Kitap.
- MEB (2019). Ders kitapları hakkında merak edilenler. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_08/26180800\\_ders\\_kitaplari\\_hakkinda\\_brsr.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26180800_ders_kitaplari_hakkinda_brsr.pdf)
- MEB (2019). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_08/26172658\\_Kitap\\_Ynceleme\\_deg\\_kriter.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_kriter.pdf)
- MEB (2020). T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355>
- MEB (2020). Milli eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>
- Nas, R. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (3. Baskı). Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve materyaller*. (3. Baskı). Pegem Yayın.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Seçkin Yayın.
- Yıldırım, F. (2014). *8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrenci çalışma kitabı hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Yılmaz, M. S. (2005). İlköğretimde Atatürkçülükle ilgili konular programı (programın yapısı ve diğer ilköğretim programlarıyla uyumluluğu), M. Saray ve H. Tosun. (editörler). *İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (ss.145-154). Atatürk Araştırma Merkezi. Divan Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Examination of the Compliance of 8th Grade Course Book for The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism to the Content Organizing Principles*

The aim of this study is to examine the compliance of the 8th grade course book for The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism, which has been determined as a course book for the academic year 2019-2020, to the content organizing principles.

The study was carried out using document analysis method among qualitative research methods. As the data source in research, from the 8th grade course book for The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism, which had been determined as the course book for academic year 2019-2020 by the Ministry of Education, was benefited. The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis in line with the themes previously determined.

According to the results of the research, while the content was presented in the 8th grade course book for The History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism, its content was found to be consistent with the curriculum achievements, although it was observed that there was not enough knowledge to reflect the attainment in some subjects. The content presented in the course book is given in a clear and understandable manner and also in accordance with the student's readiness level. It has been understood that current items are used in the course book but not one a sufficient level. There are more pictures/photos and maps in the course book images. It has been seen that visuals such as logo, sketch, chronological chart, and emblem are included in the course book, although to a lesser extent. Although visual items are generally seen to be clear, understandable, annotated and suitable for the acquisitions, black and white, unclear visuals exist also in the course book. It has been understood that the preparatory questions in the course book are relevant to the subject and attainment and also appropriate for the student level. It has been seen that the preparation questions are both measuring the level of knowledge of students and providing them with research, analysis, thinking and questioning skills. The evaluation questions in the course book (classic, fill-in-the-blank, true/false, multiple choice) are presented in accordance with the content and outcome of the course. The course book content was created in accordance with the learning and teaching principles. Concrete examples used in the course book ensure that the subjects are understandable. The content of the course book is presented in form of simple to complex and easy to difficult by giving explanations of the concepts necessary to be known first. With the sample questions presented in the course book, the student was allowed to act in accordance with the principle of narrow to away from the near environment. The main idea presented in the content of the course book is clear and understandable. The topics in the course book are complementary and prerequisite to each other, followed by a phased chronological order and presented in accordance with the level principle. It is seen that the main and sub-titles of the course book are listed in stages that are compatible with each other and that's a prerequisite for each other. The presented content of course book will support the students to create a new scheme by using pre-organizers such as pictures, maps, postcards and chronological charts. It is seen that the abstract sections that are important within the scope of the scheme principle are not included in the course book. In the course book, more questions were given for the students to predict the past by using the principle of prediction, and the questions that allow them to predict the future were less.

It is concluded that the knowledge, principles and examples in the course book are presented within the framework of subject-material organization.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin İncelenmesi

Tuğba KILCAN<sup>1\*</sup>

Gönderilme Tarihi: 26 Ekim 2020 Kabul Tarihi: 20 Kasım 2020  
DOI: 10.38015/sbyy.816641

### Öz:

İnsanların toplum içerisinde sağlıklı, huzurlu, mutlu bir şekilde yaşayabilmesi o toplum için belirlenmiş hukuk kurallarının yanı sıra toplumun benimsediği, içselleştirdiği ve gelecek kuşaklara da aktarmak istediği değerlerin varlığı ile mümkündür. Değerler genel manada insanlar tarafından sergilenen davranış ya da davranış kalıpları hakkında bir sonuca varmada belli bir standart ortaya atan ve toplumu oluşturan kişilerin birbirleriyle duygusal açıdan bağlılıkları ile meydana gelmiş genelleştirilmiş davranış prensipleri olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde tanımlanan değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda okutulan ders kitaplarının payı büyüktür. Çünkü ders kitapları, öğretim programlarında yer alan kazanımların aktarımına aracılık ettikleri gibi değer eğitime de yardımcı olan materyaller olarak görülmektedirler. Bu bağlamda mevcut çalışmada, ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanan matematik ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan çalışmada veri toplama amacıyla doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri toplama kaynağı ortaokullar ve imam hatip ortaokulları için hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf matematik ders kitaplarından oluşmaktadır. Kitaplardan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğine uygun olarak analiz edilmiş ve eserlerde yer alan kök değerlerin sayfa numaraları verilerek sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak incelenen matematik ders kitaplarında en sık rastlanan kök değerinin sorumluluk (34 kez) en az rastlanan kök değerinin ise dürüstlük (2) ve saygı (2) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle incelenen matematik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından kullanılabilir düzeyde materyaller olduğu ancak kitaplardaki kök değerlerin dengeli bir dağılımının olmadığı söylenebilir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak ileriki zamanlarda ortaya konulacak olan matematik ders kitaplarında dengeli bir kök değer dağılımının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik dersi öğretim programı, matematik ders kitapları, kök değerler, nitel araştırma.

### Abstract:

It is possible for people to live in a healthy, peaceful and happy way in the society on the condition of the existence of the legal rules determined for that society as well as the values that the society has adopted, internalized and wants to pass on to future generations. Values are generally defined as generalized behavioral principles that set a certain standard in reaching a conclusion about the behavior or behavior patterns exhibited by people and that are formed by the emotional dependence of the people who make up the society. Educational institutions and the textbooks used in these institutions have a large share in the transfer of the values defined in this way to future generations. Because textbooks are seen as materials that help value education as well

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7154-6399

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): kilcantugba@gmail.com

as mediating the transfer of the acquisitions in the curriculum. Within this context, the present study was done to examine the mathematics textbooks prepared for middle school and imam hatip secondary schools in terms of root values. The study designed in accordance with qualitative research method and document analysis technique was used for data collection. 5th, 6th, 7th and 8th grade mathematics textbooks prepared for middle schools and imam hatip secondary schools form the data collection source of the study. The data obtained from the books were analyzed in accordance with the descriptive analysis technique and classified by giving the page numbers of the root values in the works. As a result, it was obtained that the most common root value in the analyzed mathematics textbooks was responsibility (34 times) and the least common root value was honesty (2) and respect (2). From this result, it can be said that the examined mathematics textbooks are materials that can be used in terms of values education however there is no balanced distribution of the root values in the books. Based on the results of the study, it is suggested to realize a balanced root value distribution in mathematics textbooks that will be revealed in the future.

**Keywords:** Mathematics course curriculum, mathematics textbooks, root values, qualitative research.

## GİRİŞ

İnsanın tarih sahnesinde yerini almasından günümüze doğru, kendisinden başka kişilerle beraber yaşama istek ve zorunluluğunun arttığı bilinmektedir. Dünya nüfusunun artmasıyla oluşan bu durum insanların belli kurallara uyma gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi ulusal manada devletler tarafından ortaya konan yazılı kurallar çerçevesinde, uluslararası manada da çeşitli yasa koyucu oluşumlar aracılığıyla yapılmaktadır. Bunun yanında herhangi bir toplumun yazılı hale getirmediği, kanunlaştırmadığı ancak toplum tarafından onu oluşturan bireylerin birlikte sağlıklı, huzurlu, birbirlerinin hakkını gözeterek yaşamalarına imkân tanıyan öğelerin varlığını da göz ardı etmemek gerekir. Bu öğeler toplumlar ve onları oluşturan bireyler tarafından benimsenen değerlerdir.

Değerler var olan bir durumu bir başka duruma tercih etme ve değişme eğilimi (Erdem, 2003, s. 56); bir şeyin istenebilir ya da istenmez olduğuna yönelik inanç (Güngör, 1993, s. 18), insanlar tarafından sergilenen davranış ya da davranış kalıpları hakkında bir hüküm getirmede ve bu hüküm neticesinde belli bir yargıya ulaşmada bir standart ortaya atan ve bir oluşumu ya da topluluğu oluşturan kişilerin birbirleriyle duygusal açıdan bağlılıkları ile meydana gelmiş genelleştirilmiş davranış prensipleri; iyiyi-kötüyü, doğruyu yanlış açığa çıkaran somut olmayan davranışsal öğeler (Aslan, 2007, s. 2; Esmer, 1999; Halstead ve Taylor, 2000; Theodorson & Theodorson, 1979, s. 455; Özensel, 2003, s. 226; 2007, s. 744) olarak tanımlandığı gibi toplumların ait olduğu kültürünü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar (Ülken, 1969, s. 73); toplumsal hayatta bireylerin beraberce önem atfettiği görgül içerikli olgular (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], 1991, s. 3) ve bireyin hayatında kıymet verilen, onun hayatına dokunan fikirler şeklinde (Doğanay, 2007, s. 258) de ifade edilmektedir. Yukarıda yer alan tanımlar genel manada değerlerin bireysel ve toplumsal tanımları ile ilişkili iken bu çerçeveyi genişletip daha da ileriye götüren bazı yazarlar (Bolay, 2007, s. 16; Özden, 2008, s. 37) değerlerin önemini “uğrunda fedakârlıklarda bulunulacak, hatta ölümün bile göze alınmaktan sakınılmayacağı” unsurlar olarak görmekte ve bunların bireylerin hayatlarını oluşturan temel prensiplerin belirlenmesinde vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedirler. Bu vazgeçilmezlik olarak görme durumu insanların ve onların oluşturduğu toplumlar tarafından değerlere ne düzeyde sahip çıkılabileceğinin, onlar açısından ne denli önem arz ettiğinin göstergesi niteliğindedir.

Değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması her dönemde tartışma konusu haline gelmiş ve toplumun hemen her kademesinden farklı bilim dalları tarafından merak ve uğraş konusu



olmuştur. Günümüzde artık değerlerin ilk başta aileler sonrasında yakın ve uzak çevreleriyle (Aral, 2008, s. 9; Saygılı, 2015, s. 2; Tarhan, 2013, s. 24) ama genelde eğitim kurumları aracılığı ile kazandırıldığı bilinmektedir. Değerler eğitimi eğitim kurumlarında değerlerin hem gizil olarak plansız hem de çeşitli yöntem ve tekniklerle planlı bir şekilde “öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlakî gelişimine katkıda bulunmak ve karakterlerini olumlu yönde etkilemek” (Akbaş, 2008) amacıyla gerçekleştirilirken; kişinin ailesinde ve yakın/uzak çevresinde kazandırılmak istenen değerler için belli bir programın ve planın varlığından bahsedilemez.

Eğitim kurumlarında değerlerin planlı bir şekilde kazandırılmaya çalışılmasında öğretim programları önemli bir işleve sahiptir. Öğretim programları toplumun ihtiyaçları ve çağın gereklilikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu programlarda bulunan değerler de yukarıda değinilen ihtiyaçlar ve gereklilikler doğrultusunda şekillenmektedir. Bu durum Schwartz ve Bilsky 'e göre değerlerin özelliğidir ve bu özellik onların değişime açık yapılar olduklarının, durağan olmadıklarının (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Karakaya, 2007; Şimşir ve Dilmaç, 2020; Yalar, 2010) göstergesidir.

Eğitim kurumlarında okutulan derslerin öğretim programlarında yapılan son köklü değişiklik 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklikte şüphesiz çağın gereklilikleri ve toplumun ihtiyaçları gözetilmiştir. Değişiklikle ortaya çıkan programlarda “Değerlerimiz” adıyla bir başlık bulunmakta ve bu başlıkta tüm öğretim programlarında ortak olarak yer alan on kök değerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bahsedilmektedir. On kök değerlerin kazandırılması aşamasında ise “değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2018) denilerek kök değerlerin eğitimi ile ilgili hedeflenenler ortaya konmuştur. Programda değinilen bu hedeflere ulaşmada en önemli faktör öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenlerin değerler eğitimi faaliyetlerini koordine etmesi, buna istekli olarak katılması değerlerin uygun zamanda kazandırılmasını ve değerler eğitiminin etkililiğini belirlemektedir.

Öğretmenler değerler eğitimi faaliyetini gerçekleştirirken bu faaliyete ilişkin var olan yaklaşımları kullanabilecekleri gibi derse ve konuya uygun olan farklı yöntem, teknik ve stratejiler ile değerler eğitimi konu edinen materyalden de yararlanabilirler (Australian Government Department of Education, Science and Training, 2006, s. 56). Bu materyallerden birisi olarak da görülebilecek ders kitapları “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinde yer alan derslerin öğretim programlarına göre hazırlanmış ve okutulması uygun bulunmuş eserlerdir” (MEB, 2019). Bu eserler toplumsal düzenin ve birlikteliğin korunması ve devam ettirilebilmesinde paya sahip olan değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında ve değerlerin toplumda yeniden şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar (Yılar, 2016).

Literatürde farklı başlarda yapılan değerler eğitimi konu alan çalışmalarının (Kurtoğlu, 2017; 2019; Kılcan ve Üçarkuş, 2018; Sönmez, 2014; 2019) yanında matematik ders kitaplarında değerler eğitimi konu alan çalışmaların (ortaokul matematik ders kitaplarındaki sosyal değerlerle ilgili Şahin ve Başgöl, 2019 - 5. sınıf matematik ders kitabının değerler açısından incelenmesi ile ilgili Sayın, Orbay ve Altunay-Şam, 2019 - ilköğretim matematik ders kitabının; görsel, duyuşsal ve akademik yönden incelenmesi ile ilgili Sefa, 2019) varlığı bilinmektedir. Fakat bu yapılan çalışmaların matematik ders kitaplarında yer alan

sosyal değerleri, sadece 5. sınıfta yer alan değerleri, ilkökul kademesinde okutulan matematik ders kitabındaki değerleri ve 7. sınıfa ait matematik ders kitabını hem duyuşsal hem de görsel ve akademik yönden incelediği görülmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde Türkiye’de değişen öğretim programlarından biri olan matematik dersi öğretim programında (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) yer alan kök değerlerin ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanmış matematik ders kitaplarında yer alma durumlarının incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle mevcut çalışma 2018 matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin kazandırılmasında yararlanılabilecek materyallerden biri olan ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanmış matematik ders kitaplarını, öğretim programında bahsi geçen on kök değer açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın yeni matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin kazandırılmasında öğretmenlere yardımcı olacağı, daha sonra ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanacak matematik ders kitaplarının kök değerler açısından içeriklerinin oluşturulmasına da katkı sunacağını düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın yöntemi, verilerin nasıl ve nereden toplandığı, nasıl analiz edildiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Nitel araştırma bakış açısına dayanılarak oluşturulmuş bu çalışmada veriler doküman analizi tekniğine uygun olarak elde edilmiştir. Araştırılması planlanan olgular hakkında bilgiler sunan yazılı haldeki dokümanların analizini içeren ve yalnız başına da bir çalışmanın verisini oluşturabilecek olan (Punch, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2006) bu yöntem literatürde “belgesel gözlem”, “mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi”, “belge taraması” ve “kitaplık araştırması” olarak da (Karasar, 2010) adlandırılmaktadır. Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak incelenen ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanmış matematik ders kitapları doküman analizine kaynak teşkil eden verilerin elde edildiği belge olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya konu olan ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanmış matematik ders kitaplarına ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları İçin Hazırlanmış Matematik Ders Kitaplarına Ait Bilgiler

<b>Kitaplar</b>	<b>Yayınevi</b>	<b>Yazarlar</b>	<b>Sayfa</b>
5. Sınıf Matematik Ders Kitabı	Tuna	Orhan BİLEN	306
6. Sınıf Matematik Ders Kitabı	MEB	Neziha ÇAĞLAYAN Aybike DAĞISTAN Betül KORKMAZ	240
7. Sınıf Matematik Ders Kitabı	MEB	Arzu KESKİN OĞAN Soner OZTURK	297
8. Sınıf Matematik Ders Kitabı	MEB	Hadi BÖGE Ramazan AKILLI	238

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanmış, tablo 1’de de yer alan matematik ders kitaplarından elde edilmiştir. İncelenen kitaplardaki kök değerler<sup>1</sup> (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) içeriği Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018) tarafından hazırlanmış, Matematik Dersi Öğretim Programında (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) yer almaktadır. Kitaplardaki içeriğin kök değerler açısından incelenmesinde alıştırmaya ve ünite sonu soruları, konu ve ünite değerlendirme testleri ve “çözüm sende” başlığı altındaki sorular kapsam dışı bırakılmış, sadece kitaplardaki konu anlatımının yapıldığı, örneklendirmelerin verildiği kısımlar incelenmiştir. Sonuç olarak bu incelemeler neticesinde kök değerlerin ilgili kitaplardaki yer edinme durumları tespit edilerek araştırmanın bulguları oluşturulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada elde edilen verilerin analizi nitel bir veri analiz yöntemi olan betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle elde edilen verilerin analizinde, toplanan veriler daha önceden var olan başlıklara ya da temalara göre yorumlanır veya özetlenir. Bu temalar araştırma sorularının başlığı olabileceği gibi nitel olarak gerçekleştirilen gözlem ve görüşmede kullanılan sorular ya da boyutlar kullanılarak da sunulabilir. Bu betimsel analiz yaklaşımında araştırmaya konu olan verilerden doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda yukarıda değinilen betimsel analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar sunulmuş, incelenen kitapların içeriklerinden aynen alıntılar yapılarak bulgular kısmı oluşturulmuştur. Bunun yanında bulgular kısmında kitap içeriklerindeki kök değerlerin yer alma durumlarını gösterir frekans sayısı verilmiş hangi kitaplarda kaç adet kök değere rastlanıldığı tablolaştırılarak (Tablo 2) sunulmuştur. Kitap içeriğinde yer alan kök değerlere ilişkin tüm alıntılarının sunulmasının okuyucu sıkacağı düşüncesinden hareketle her bir kök değere ilişkin sınırlı sayıda aynen alıntı yapılmıştır. Ayrıca kitap içeriklerinde az sayıda yer alan kök değerler ayrı ayrı başlıklar halinde değil de birlikte aynı başlık altında sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Bu kısımda incelenen matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin sayısı ve kitaplarda yer alma durumları aynen alıntılanarak verilmektedir.

<sup>1</sup> İncelenen matematik ders kitaplarındaki kök değerler belirlenirken hem o kök değerlerin doğrudan kitapta yer alması hem de o kök değere ilişkin tutum ve davranışların örnekleri de ifade ediliyor olmasına dikkat edilmiştir.

**Tablo 2.** Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerler ve Yer Aldıkları Sayfalara Ait Numaralar

Kök Değerler	Sınıflar								Toplam
	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		
	f	s.no	f	s.no	f	s.no	f	s.no	
Adalet	3	45,62,63	2	78,95	5	86,90,126 128,161	3	21,101, 110	13
Dostluk	5	69,111,114, 148,151	1	197	-	-	-	-	6
Dürüstlük	1	48	-	-	-	-	1	172	2
Öz denetim	1	255	1	149	1	170	1	127	4
Sabır	3	22,35,66	-	-	-	-	1	27	4
Saygı	-	-	1	18	-	-	1	67	2
Sevgi	7	69,111,114, 147, 147, 148,151	12	23,26,70, 72,79,95, 108,112,117, 130, 185,223	4	86,90, 103,161	6	12,16,67, 67,80,206	29
Sorumluluk	11	19,29,58,59, 71,74,118, 196, 223,223,224	9	26,29,81, 85,140,143, 187,214,229	9	29,38,47, 103,153, 177,180, 236,270	5	21,27,44, 61,72	34
Vatanseverlik	-	-	3	26,29,187	2	236,239	-	-	5
Yardımseverlik	4	10,76, 118,239	4	41,106, 108,112	2	29,270	6	17,49,61, 67,82,196	16
<b>Toplam</b>	<b>35</b>		<b>33</b>		<b>23</b>		<b>24</b>		

Tablo 2'ye bakıldığında 5. sınıf matematik ders kitabında toplam 35, 6. sınıfta 33, 7. sınıfta 23 ve 8. sınıfta 24 adet kök değer olduğu görülmektedir. Dört ayrı matematik kitabına bir bütün olarak baktığımızda ise en fazla kendine yer bulan kök değer sorumluluk (34 kez), kitaplarda en az yer verilen kök değer ise dürüstlük (2 kez) ve saygı (2 kez) olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda sınıf seviyeleri göz önünde bulundurularak her bir sınıf düzeyinde okutulmakta olan matematik ders kitabında yer alan kök değerlere ve bu değerlerin kitaplarda yer alma durumları verilmiştir.

### **Beşinci sınıf matematik ders kitabında yer alan kök değerler**

Yukarıda yer alan tabloda beşinci sınıf matematik ders kitabındaki kök değerlerden en fazla paya sahip olanın 11 yerde söz edilen sorumluluk değeri olduğu görülmektedir. Bunun yanında beşinci sınıf matematik ders kitabında saygı ve vatanseverlik kök değerlerine hiç rastlanılmamıştır. Beşinci sınıf matematik ders kitabındaki kök değerlerin yer alma durumları aşağıdaki örnekler üzerinden tespit edilmiştir.

#### **Sorumluluk**

Beşinci sınıf matematik ders kitabında sorumluluk kök değerine yönelik ifadeler 11 farkı yerde bulunmaktadır. Bunlardan bazıları “Bir yerleşim bölgesinde geri dönüşüm kutularından 58 349 adet şişe ve 28 671 adet pil toplanmıştır. Buna göre geri dönüşüm kutularından toplanan şişelerin sayısı, pillerin sayısından kaç fazladır?” (s.29), “Kitap toplama kampanyasına katılan bir okulda toplanan kitapların 12 5 'ini 5 ve 6. sınıflar, 4 1 'ini 7. sınıflar ve kalan kitapları da

8. sınıflar vermiştir. Buna göre 8. Sınıflar toplanan kitapların kaçta kaçını vermiştir?” (s.118) ve “Elif odasındaki kitaplığı düzenleyecektir. Elif’in odasındaki kitaplığın raflarını, kitapları ve dosyaları birer doğru parçası modeli olarak kabul ederseniz bu nesnelere hangileri birbirine paraleldir?” şeklindedir. Yukarıdaki alıntılarda yer alan bir yerleşim bölgesinde geri dönüşüm kutularından şişe ve pil toplanması, okuldaki öğrencilerin kitap toplama kampanyalarına katılmaları ve Elif adlı öğrencinin odasındaki kitaplığını düzenlemesi faaliyetleri sorumluluk kök değerinin kitapta yer aldığı ve bu değer kazandırılmasında örnek olarak kullanılabilir.

#### Sevgi

Sevgi kök değerine yönelik ders kitabındaki ifadeler 7 farklı yerde bulunmaktadır. Bunlardan bazıları “Sema Öğretmen ve öğrencileri okullarındaki bahçeye 40 tanesi gül, 25 tanesi karanfil ve 35 tanesi papatya olmak üzere 100 tane çiçek fidesi dikmişlerdir” (s.147) ve “Huriye Hanım yaptığı çöreklerin 5’de 2’sini komşularına, 5’de 1’ini çocuk bahçesindeki çocuklara dağıtmıştır. Buna göre Huriye Hanım yaptığı çöreklerin kaçta kaçını dağıtmıştır?” (s.111) şeklindedir. Bu örneklerde geçen öğretmen ve öğrencilerin çiçek fidesi dikmesi, öte yandan Huriye Hanım’ın komşularına ve çocuklara ikramlarda bulunması sevgi kök değerinin hem bitkilere hem de insanlara karşı olabileceğinin kitapta işlendiğinin ve bu durumun da sevgi kök değerinin kazandırılmasına fırsat tanıyacağına göstergesi sayılabilir.

#### Dostluk

Ders kitabında dostluk kök değerine yönelik ifadeler 5 farklı yerde tespit edilmiştir. Bunlardan bazıları “Ramazan Bayramı’nda 2 tepsi baklava yapan Gülay Hanım, bayramın ilk günü 1 tepsi, ikinci günü ise kalan 1 tepsinin 4’de 3’ünü misafirlerine ikram etmiştir. Toplam kaç tepsi baklava yenmiştir?” (s.114) ve “Lütfiye Hanım yaptığı aşurelerin 5’de 4’ünü komşularına dağıtmıştır. 5’de 4 kesrini ondalık gösterim ve yüzdeler olarak ifade edelim.” (s.151) şeklindedir. Yukarıda yer alan örneklerdeki şahısların yaptıkları yiyeceklerden komşularına ve misafirlerine ikram etmeleri dostluğun bir göstergesidir. Dolayısıyla kitapta geçen bu örnekler dostluk kök değerinin örneklerle kitapta yer aldığı ve bu durumun da dostluk kök değerinin kazandırılmasında fayda sağlayacağına işareti olabilir.

#### Yardımsızlık

Ders kitabında bu kök değere ilişkin örnekler 4 farklı yerde görülmüştür. Bunlardan bazıları “Türkiye’de kış ortası su kuşu sayımları 2014 yılından itibaren Orman ve Su İşleri Bakanlığı Doğa Koruma ve Millî Parklar Genel Müdürlüğüne koordine edilmektedir. 2018 verilerine göre doğrudan bakanlıkça belirlenen 153 alanda üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve gönüllülerin katılımıyla toplam 103 kuş türünden 1 718 675 su kuşu sayılmıştır...” (s.10) ve “1 224 kitap, her kutuda 24 kitap olacak şekilde kutulara konularak belirli okullara yardım için gönderilecektir. Her kutu için 12 TL kargo ücreti ödeneceğine göre toplam kaç TL kargo ücreti ödenir?” (s.76) şeklindedir. Yukarıda yer alan örneklerdeki ifadelerden su kuşlarının sayımına belli alanlardan gönüllülerin katılımı ve belli okullara yardım kutularının gönderilmesi faaliyeti karşılık beklenmeden yapılan işler olarak değerlendirildiğinden yardımsızlık kök değeriyle ilişkilendirilebilir. Bu örnekte yer verilen yardımsızlık kök değerinin kitapta yer aldığı ve bu durumda kök değerinin kazandırılmasında fayda sağlayacağına kanıtı sayılabilir.

#### Adalet

Bu kök değere ilişkin 5. Sınıf ders kitabında 3 farklı ifade yer almaktadır. Bunlar “Bekir, 312 cevizi 11 arkadaşı ile eşit olarak paylaşacaktır. Her birine kaç ceviz düşer?” (s.45), “Pelin Öğretmen “Yayın ve İletişim Kulübü” nün hazırladığı 186 sayfalık dergiyi yazdırmak için dizgi



*bürosuna gider. Eşit sayıda sayfa yazmak koşuluyla 186 sayfalık dergiyi 5 çalışan yazacaktır. Her çalışanın kaç sayfa yazacağını bulalım.” (s.63) ve “Ayşe nine 5 elmayı 4 torununa eşit olarak paylaşmak istiyor. Her toruna kaç adet elma düşeceğini bulalım.” (s.62) şeklindedir. Bu ifadelerde geçen her eşitlik kelimesi ya da yapılması planlanan işlerin eşit şekilde, eşit kişilerce planlanması adalet kök değerinin ilgili kitapta işlendiğinin ve bu durumda adalet kök değerinin kazandırılmasına imkân tanıyacağını göstergesi olabilir.*

### *Sabır*

Sabır kök değeri ile ilgili örneklere ilgili kitapta 3 farklı yerde rastlanılmıştır. Bunlardan biri kitabın 22. sayfasında yer alan görselin açıklamasında “*Görsel 1 ve 2’de verilen Kahramanmaraş çocuk abalarının süslemelerinde çeşitli obje ve malzemelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu malzemeler arasında tahta ve cam boncuk, tazı boncuğu, deniz kabuğu, metal paralar, iplik, saç örgüsü kolonlar, üçgen motifli farklı dokumalar, sutaşı vb. malzemeler yer almaktadır. Kullanılacak malzemeler özenle seçilmekte ve belli bir düzene göre teker teker el emeği ve sabır ile abalara işlenmektedir.*” şeklinde yer alırken diğeri ise “*Berna, her hafta harçlığından 15 TL biriktirerek 8 hafta sonra tüm parasıyla bir gitar almıştır.*” (s.66) şeklinde ifade edilmiştir. Hem görsellerde bahsedilen işlemlerin teker teker el emeği ve sabırla işlendiğine değinilmesi hem de ikinci örnekte yer alan kişinin amacına ulaşmak için her hafta harçlığından para biriktirmesi sabır kök değerinin kitapta yer aldığı ve bu örneklerin sabır kök değerinin eğitiminde kullanılabileceğinin kanıtı olarak gösterilebilir.

### *Dürüstlük - Öz denetim*

Bu iki kök değere ilişkin 5. sınıf matematik ders kitabında birer adet örneğe rastlanılmıştır. Bunlar “*Üzüm üreticisi olan Ahmet Bey, çevresinde dürüstlüğü ile tanınan ve çok sevilen biridir. Ahmet Bey her yıl olduğu gibi öncelikle bağından topladığı üzümlerin çürük ve eziklerini ayırıyor. Daha sonra üzümleri her birinde 11 salkım olacak şekilde 29 kasaya dolduruyor. Buna göre Ahmet Bey’in toplam kaç salkım üzümü kasalara koyduğunu nasıl tahmin edebilirsiniz? (s.48)*” ve “*Zaman yönetimini etkili bir şekilde yapabiliyor olmak, erken yaşlarda kazanılan alışkanlıklardan biridir. Haftalık ve günlük program hazırlamak, zamanın daha verimli kullanılmasına yardımcı olur. Her hafta kendinize bir haftalık değerlendirme yapınız.*” (s.255) şeklindedir. Bu örneklerde geçen Ahmet adlı kişinin topladığı ürünlerin çürük ve eziklerini ayırması ve ayrıca bu gibi davranışlarından dolayı çevresinde dürüst olarak tanınması dürüstlük kök değerinin; öte yandan ikinci örnekte insanın kendisini değerlendirmesini ve kendine haftalık ve günlük programlar hazırlamasını tavsiye eden ifade ise öz denetim kök değerinin kitapta yer aldığı kanıtı sayılabilir. Dolayısıyla bu durum dürüstlük ve öz denetim kök değerlerinin kazandırılmasında ifade edilen örneklerin kullanılabileceğinin de göstergesi konumundadır.

### ***Altıncı sınıf matematik ders kitabında yer alan kök değerler***

Tablo 2’de altıncı sınıf matematik ders kitabındaki kök değerlerden en fazla paya sahip olanın 9 yerde ifade edilen sevgi değeri olduğu görülmektedir. Bunun yanında altıncı sınıf matematik ders kitabında sabır ve dürüstlük kök değerlerine rastlanılmamıştır. Altıncı sınıf matematik ders kitabındaki kök değerlerin yer alma durumları aşağıdaki örnekler üzerinden tespit edilmiştir.

### *Sevgi*

Bu kök değerin 6. sınıf matematik ders kitabında 12 farklı yerde ifade edildiği gözlemlenmiştir. Bunlardan bazıları “*Ece, duvarda asılı olan dikdörtgen şeklindeki kendi fotoğrafının yanına sınıf arkadaşlarıyla birlikte çektiği fotoğrafı asıyor.*” (s.23), “*Ekim ayında Dünya Hayvanları Koruma Günü kapsamında gösterime girecek tiyatrodan kazanılan para hayvanların*

beslenme ve barınma ihtiyaçları için kullanılacaktır. Gösterilecek tiyatroyu konu alan bir problem kurunuz ve kurduğunuz problemi çözünüz.” (s.26) ve “Ela, her gün aynı miktarda yem ile tavukları beslemektedir. Ela’ya dedesi bir miktar yem almıştır. Ela, her gün aldıkları yemin 8’de 1’ini tavuklara vermiştir. Buna göre Ela’nın bir hafta boyunca tavuklara ne kadar yem verdiğini bulalım.” (s.70) şeklinde ifade edilmiştir. Örneklerde bahsedilen hayvanların beslenme ve barınma ihtiyaçlarının karşılanması hayvan sevgisinin; Ece adlı kişinin duvara kendi fotoğrafının yanına arkadaşlarının da fotoğraflarını asması arkadaş sevgisinin ders kitabında işlendiğinin ve kitapta yer alan bu gibi örneklerin sevgi kök değerinin kazandırılmasında kullanılabileceğinin kanıtı sayılabilir.

#### Sorumluluk

Kitapta sorumluluk kök değerinin 9 farklı yerde ifadelendirildiği görülmüştür. Bunlar “Atık yağlar, zehirli kimyasal yapısından dolayı bulunduğu ortamı kirletir ve ortamda yaşayan canlılara zarar verir. Evsel atıklardan kaynaklanan su kirliliğinin %25’inin atık yağlardan kaynaklandığı belirtilmektedir. Lavaboya dökülen 1 litre atık yağ yaklaşık olarak 1 milyon litre suyu kirletmektedir. Atık yağlarını lavaboya atmayıp biriktiren Doğan, Yılmaz ve Kaya aileleri bu yağları geri dönüşüm tesislerine göndermeye karar vermişlerdir.” (s.81) ve “Kanal ya da borular ile alınan suyun enerjisini türbinlerle elektrik enerjisine dönüştüren hidroelektrik santraller sayesinde çevre kirliliğine sebep olmadan enerji üretimi sağlanmaktadır.” (s.143) şeklindedir. Örneklerde yer alan ailelerin atık yağları geri dönüşüme göndermeye karar vermeleri ile diğer örnekteki kanal ya da borular ile alınan suyun çevreye zarar vermemesi için hidroelektrik santrallerinde enerjiye dönüştürülmesi çevre sorumluluğu alt başlığında işlenmiştir. Bu durum sorumluluk kök değerine kitapta yer verildiğinin ve bu örneklerin kök değerlerin eğitiminde kullanılabileceğinin göstergesi olabilir.

#### Yardımseverlik

Yardımseverlik kök değerinin kitapta 4 farklı yerde ifadelendirildiği görülmüştür. Bunlar “Marangoz Fatih Usta, kitaplarını koyabilmesi için kızına 34,5 cm genişliğinde tek bölmeli kitaplık yapmıştır. Kızının her bir kitabının genişliği 1,5 cm olduğuna göre kitaplığın en fazla kaç kitap alacağını bulalım.” (s.106) ve “Efe, tatilini geçirmek üzere 30 katlı bir otele gitmiş ve resepsiyon görevlisi tarafından bilgilendirilmiştir. Resepsiyon görevlisi, misafirlere kolaylık sağlamak için 3 farklı özellikte asansörün olduğunu söylemiştir. Katlara çıkış ve iniş düzeni farklı olan bu asansörlerden birincisi her kata, ikincisi sadece 2’nin katı olan katlara, üçüncü asansör ise sadece 3’ün katı olan katlara çıkıp inebilmektedir. Efe’nin hangi katta kalmayı seçerse üç asansörü de kullanabileceğini inceleyelim.” (s.41) şeklindedir. Birinci örnekteki babanın kızına kitaplarını rahatça koyabilmesi için kitaplık yapması ve oteldeki görevlinin kişinin misafirlere kolaylık sağlaması yardımseverlik kök değerinin kitapta işlendiğinin ve bu örneklerin ilgili kök değerinin kazandırılmasında işe yarayacağını ispatı sayılabilir.

#### Vatanseverlik

Bu kök değere ilişkin incelemeler sonunda ilgili kitapta 3 adet kök değere rastlanılmıştır. Bunların kitapta yer alması durumları “Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası kapsamında sınıfında yapacağı etkinlik için sergi açmayı planlayan sınıf öğretmeni, buldukları yöreye ait ürünleri tanıtmak ve yerli malının kullanımını özendirmek için öğrencilerinden yöresel ürünler getirmelerini istiyor.” (s.26) ve “Türkiye’nin çölleşmesini önleme çalışmaları kapsamında bir kampanya düzenlenecek ve her okula 12 tane fidan dikilecektir...” (s.29) şeklindedir. Örnekteki ifadelerden sınıftaki etkinlik kapsamında yerli mallarına, yöresel ürünlere özendirilmenin yapılması ve Türkiye’nin çölleşmemesi için fidan dikilmesinin planlanması vatanseverlik kök

değerinin önemi kapsamında değerlendirilebilir. Bahsi geçen örneklerin kitapta yer alması ise öğrencilere bu kök değer kazandırılmasında fayda sağlayabilir.

#### *Adalet - Dostluk - Öz denetim – Saygı*

Adalet, Dostluk, Öz denetim ve Saygı kök değerleri 6. sınıf matematik ders kitabında en az sayıda yer alan kök değerlerdir. Adalet değerine kitapta iki defa, diğerlerine ise birer defa rastlanılmıştır. Bu kök değerlerin kitapta yer alma durumları “Ayşe teyze, kuruttuğu kayısıları 3 çocuğuna eşit olarak paylaşıyor. Kurutulan kayısıların ağırlığı 6 tam 3 bölü 4 kg olduğuna göre her bir çocuğa kaç kg kuru kayısı düştüğünü bulalım.” (s.78), “Arkadaşınıza kıyafet hediye etmek ve alacağınız kıyafetin bedeninin arkadaşınıza uygun olmasını istiyorsunuz. Bunun için arkadaşınızın vücut ölçülerini gözünüzün önüne getirip bir tahminde bulunursunuz. Tahmin yürütmek matematiği kullanmak demektir. (s.197), “Uzmanlara göre verimli ders çalışma, belirli bir amaç doğrultusunda planlı ve programlı olmalıdır. Derslerde başarılı olabilmenin ilk şartı amaçların iyi belirlenmesidir. Ayrıca motivasyon, konu tekrarı, zamanın iyi kullanılması, etkin dinleme gibi verimli ders çalışma yöntemlerinin de bilinmesi gerekmektedir.” (s.149) ve “Sağlık hizmeti veren kuruluşlarda bazı bireylerin hizmetlerden öncelikli olarak yararlanma hakkı vardır. Muayene olmak için sıra bekleyen hamile, engelli, 65 yaş üstü ve 7 yaş altı bireylerden birinci öncelik engellilerde, ikinci öncelik hamilelerde, üçüncü öncelik 65 yaş üstü bireylerde, dördüncü öncelik ise 7 yaş altı bireylerde.” (s.18) şeklindedir. Örnekte yer alan Ayşe adlı kişinin kuruttuğu ürünleri çocuklarına eşit olarak paylaşması adaletin, bir kişinin arkadaşına kıyafet almaya karar vermesi aradaki dostluğun, uzmanlara göre bir kişinin verimli ders çalışmak için motivasyon, zamanın iyi kullanılması, planlı ve programlı olmak gibi etmenler öz denetimin ve muayene sırası bekleyenlerden belli bireylerin öncelikli olduğuna yönelik bilgilendirmelerde onlara saygı gösterilmesini akıllara getirdiği için saygı kök değerinin ders kitabında yer aldığı kanıtıdır. Bu durum da bu kök değerlerin eğitiminde ilgili örneklerden yararlanılabileceğini göstermektedir.

#### *Yedinci sınıf matematik ders kitabında yer alan kök değerler*

Tablo 2’de yedinci sınıf matematik ders kitabındaki kök değerlerden en fazla paya sahip olanın 9 yerde ifade edilen sorumluluk kök değeri olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yedinci sınıf matematik ders kitabında dostluk, saygı, sabır ve dürüstlük kök değerlerine rastlanılmamıştır. Yedinci sınıf matematik ders kitabındaki kök değerlerin yer alma durumları aşağıdaki örnekler üzerinden tespit edilmiştir.

#### *Sorumluluk*

Sorumluluk kök değerine ilişkin incelemeler sonunda ilgili kitapta 9 adet ifadeye rastlanılmıştır. Bunlardan bazılarının kitapta yer alama durumları “Menenjit, zatürre, kızamık gibi hastalıklar bakteriler yoluyla bulaşan hastalıklardır. Bu tür bakteriyel hastalıklar, bağışıklık sistemleri zayıf olduğu için daha çok çocuklarda görülür. Bu hastalıkların çoğu bulaşıcıdır. Bakterilerden korunmak için eller iyi yıkanmalı, kişisel temizliğe dikkat edilmelidir. Öksürme ve aksırma sırasında koruyucu önlemler alınmalıdır.” (s.47) ve “Küresel ısınma; atmosfere salınan gazların neden olduğu düşünülen sera etkisinin sonucunda, Dünya üzerinde yıl boyunca kara, deniz ve havada ölçülen ortalama sıcaklıklarda görülen artıştır. Küresel ısınma sonucunda kutuplardaki buzullar erimekte, deniz suyu seviyesi yükselmekte ve kıyı kesimlerde toprak kayıpları artmaktadır. Bunun yanında bazı bölgelerde kasırgalar, seller ve su taşkınları yaşanırken bazı bölgelerde de şiddetli kuraklıklar yaşanmaktadır. Bu dünya hepimizin. Yaşamımızda alacağımız basit önlemlerle küresel ısınmayı azaltabiliriz.” (s.153) şeklindedir. Örnekte yer alan ifadelerle bakıldığında belirtilen hastalıklara yakalanmamak ve küresel ısınmanın önüne geçmek için alınacak önlemlerden söz edilmesi sorumluluk kök

değerinin kitapta işlendiğinin ve bu değerın öğrencilere kazandırılmasında kitapta yer alan örneklerin kullanılabilceğinin kanıtıdır.

#### Adalet

Adalet kök değeri ilgili kitapta 5 yerde yer almaktadır. Bunlardan bazıları “Bir futbol maçının biletleri; kale arkası 15 TL, açık tribün 20 TL ve kapalı tribün 35 TL olarak satılmıştır. 3000 biletin satıldığı bu futbol maçında biletlerin 2 bölü 3’ü 20 TL’lik biletlerdir. Bu futbol maçında açık tribün için kaç bilet satıldığını bulunuz.” (s.86) ve “25 kişilik bir sınıf, bir araya gelerek doğum gününde Meliha’ya hediye almaya karar verirler. Masraflar hesaplandığında kişi başına 12 TL düşer. Ancak 5 kişi hediyeye katılmaktan vazgeçer. Bu durumda aynı hediyeyi almak için kişi başına düşen para miktarını hesaplayalım.” (s.161) şeklindedir. Örneklerde yer alan ifadelerde futbol maçının bilet fiyatlarının oyunun nerede izleneceğine bağlı olarak değişmesi ve ona göre izleyicilerden ücret alınması ile diğer örnekte doğum gününde hediye almak için bir araya gelen arkadaşların hediye için eşit ücret ödemesi gerektiği anlayışı ilgili kitapta adalet kök değerinin yer aldığı ve bu değerın öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilcek örnekler olduğunun kanıtı sayılabilir.

#### Sevgi

Bu kök değerin kitapta 4 farklı yerde ifade edildiği saptanmıştır. Bunlardan bazıları “Semra için bir doğum günü partisi düzenleyen annesi, eş büyüklükte 5 pasta sipariş eder. Doğum gününe Semra’nın 16 arkadaşını davet eden annesi, her bir arkadaşının çeyrek pasta yiyebileceğini düşünür.” (s.90) ve “Ahmet bir pastanın 1 bölü 4’ünü yemiştir. Kalan pastanın 2 bölü 3’ünü kardeşine verecektir. Ahmet’in kardeşine vereceği miktarın, pastanın kaçta kaç olacağını bulalım.” (s.86) şeklindedir. Örneklerde yer alan ifadelerde bir annenin çocuğu için doğum günü partisi düzenlemesi ve bir kişinin yemesi için kardeşine pasta vermesi sevgi kök değerinin ilgili kitapta yer aldığı ve bu kök değerin eğitiminde ilgili örneklerin kullanılabilceğinin göstergesidir.

#### Vatanseverlik - Yardımseverlik - Öz denetim

Vatanseverlik, Yardımseverlik ve Öz denetim kök değerleri 7. sınıf matematik ders kitabında en az sayıda yer alan kök değerlerdir. Vatanseverlik ve Yardımseverlik kök değerlerine ilgili kitapta ikişer defa, öz denetime ise bir defa rastlanılmıştır. Bu kök değerlerin kitapta yer alma durumları “Gökhan’ın Merve ve Harun’a toplam 10 TL borcu vardır. Gökhan’ın Merve’ye olan borcu 8 TL ise Harun’a olan borcunun matematiksel olarak nasıl ifade edildiğini bulalım.” (s.29), “Ülkemizde kanalizasyon kapaklarının neredeyse tümü daire şeklindedir. Bunun en önemli nedeni, bu kapakların herhangi bir sebeple açıldığında rögara düşme olasılıklarının olmayışdır. Kapaklar dikdörtgen veya kare olsalardı köşegen ekseninde rögarın içine düşebilirlerdi. Daire şeklindeki rögar kapakları, şekilleri yönüyle en az malzeme kullanılarak üretildiklerinden ekonomiktirler.” (s.239) ve “Obezite, vücutta sağlığı bozacak ölçüde aşırı ve anormal yağ birikmesi sonucu meydana gelen bir hastalıktır. Bu hastalığı yaşayan kişiler de obez olarak kabul edilmektedir. Dünyada giderek yaygınlaşan obezite, yaşam kalitesini ve süresini olumsuz yönde etkilemektedir. Hareketsiz yaşam, düzensiz beslenme ve özellikle hazır yiyecek kültürünün yaygınlaşması, obezitenin artmasında önemli bir etkidir. Obez olmak istemiyorsan daha hareketli yaşa, sağlıklı ve dengeli beslen!” (s.170) şeklindedir. İfadelerde Merve ve Harun adlı kişilerin ihtiyacı olan arkadaşlarına borç para vermeleri yardımseverlik kök değerinin, Rögar kapaklarının daire şeklinde üretilmesinin daha ekonomik oluşu vatanseverlik kök değerinin ve obez olmak istemeyen insanların davranışlarını kontrol etmeleri gerektiğine yönelik ifadeler ise öz denetim kök değerinin ilgili kitap yer



aldığının ve bu durumunda kök değerlerin eğitiminde öğrencilere örnek olarak sunulabileceğinin kanıtı sayılabilir.

### ***Sekizinci sınıf matematik ders kitabında yer alan kök değerler***

Tablo 2’de sekizinci sınıf matematik ders kitabındaki kök değerlerden en fazla paya sahip olanların kitapta 6’şar defa yer verilen sevgi ve yardımseverlik kök değerleri olduğu görülmüştür. Bunun yanında sekizinci sınıf matematik ders kitabında dostluk ve vatanseverlik kök değerlerine rastlanılmamıştır. Sekizinci sınıf matematik ders kitabındaki kök değerlerin yer alma durumları aşağıdaki örnekler üzerinden tespit edilmiştir.

#### *Sevgi*

Bu kök değerinin kitapta 6 farklı yerde ifade edildiği görülmüştür. Bunlardan bazıları “16 yaşındaki Hayri ve kendisinden 6 yaş küçük kardeşi Selin, her hafta sonu Halime ninelerini ziyaret ederler.” (s.16) ve “Elif, küçük kardeşi Ahmet’e 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nda hediye vermiştir. Hediye dik dairesel silindir şeklinde bir kutuya yerleştirip kutunun dışını da simli bir kâğıt ile kaplamıştır. Elif simli kâğıdın alanını hesaplarken hangi bilgilere ihtiyaç duymuştur, düşününüz ve açıklayınız.” (s.206) şeklindedir. Örneklerde yer alan ifadelerdeki kardeşlerin, ninelerini her hafta sonu ziyaret etmeleri ve bir ablanın kardeşine 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı münasebetiyle hediye vermesi sevgi kök değerinin ilgili kitapta işlendiğinin ve bu durumun da öğrencilere sevgi kök değerinin eğitiminde kullanılabileceğinin kanıtı sayılabilir.

#### *Yardımseverlik*

Yardımseverlik kök değeri sekizinci sınıf matematik ders kitabında 6 farklı yerde dile getirilmiştir. Bunlar “Aydın Market, Ramazan ayında mahallesindeki yoksul ailelere yardım etmek için 100 kg bulgur ve 80 kg mercimek ayırmıştır. Bulgur ve mercimekleri eşit kütlede ve birbirine karıştırmadan paketlemek için en az kaç poşete ihtiyaç vardır? Düşününüz ve açıklayınız.”(s.17)ve “3 Aralık Dünya Engelliler Günü nedeniyle engelli çocuklara tekerlekli sandalye almak için yardım amaçlı bir resim sergisi düzenlenmek isteniyor...” (s.49) şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifadelerde geçen market sahibinin yoksul ailelere yardım etmesi ve 3 Aralık Dünya Engelliler Günü münasebetiyle engelli çocuklara tekerlekli sandalye yardımıyla bulunulması yardımseverlik kök değerinin ilgili kitapta yer aldığı ve kök değerlerin eğitiminde kullanılabileceğinin göstergesidir.

#### *Sorumluluk*

Bu kök değer ders kitabında 5 farklı yerde dile getirilmiştir. Bunlar “Trafik işaretleri, insanların güvenli bir şekilde yaya olarak veya araçları ile seyahat etmeleri için kullanılmaktadır. Güvenliğimiz için trafik işaretlerine dikkat etmeli ve trafik kurallarına uymalıyız.” (s.44) ve “Evinin ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılayan sorumluluk sahibi bir baba, ailesinin bir yılda tüketeceği 50-kilogram mercimeğin ve 98-kilogram bulgurun erken bozulmasını önlemek için birbirine karışmayacak şekilde eşit kütlede paketlemek istemektedir. Bu iş için en az kaç adet pakete ihtiyaç vardır?” (s.21) şeklindedir. Örneklerdeki ifadelerden trafik işaretlerine uymamız gerektiğinin altının çizilmesi ve bir babanın evinin ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılaması aynı zamanda da o ihtiyaçların bozulup çürümemesi için tedbirler alması sorumluluk kök değerinin kitapta işlendiğinin göstergesidir. Bu durum da kök değerlerin eğitiminde belirtilen örneklerin kullanılabileceğinin kanıtı olarak gösterilebilir.



### Adalet

Adalet kök değeri sekizinci sınıf matematik ders kitabında 3 farklı yerde dile getirilmiştir. Bunlar “*Kâmil amca, bahçesinden topladığı  $(6x + 12)$  kg portakalı altı çocuğuna eşit bir şekilde paylaşmak istemektedir.*” (s.101) ve “*...toprak sahipleri, sahip oldukları toprak miktarları kadar devlete vergi ödemekteydiler. Bu nedenle her taşkından sonra devletin görevlendirdiği matematikçiler, bu arazilere giderek ölçüm yapıyorlar ve arazilerin sınırlarını belirliyorlardı*” (s.110) şeklindedir. Örneklerde yer alan ifadelerde kişinin portakalı çocuklarına eşit oranda paylaşmak istemesi ve diğer örnekte yer alan toprak sahiplerinin sahip oldukları toprak miktarı kadar devlete vergi ödemeleri durumu adalet kök değerinin kitapta yer aldığı ve bu kök değerinin eğitiminde kullanılabileceğinin göstergesi sayılabilir.

### Dürüstlük - Öz denetim – Sabır - Saygı

Dürüstlük, Öz denetim, Sabır ve Saygı kök değerlerinin sekizinci sınıf ders kitabında birer defa yer bulduğu tespit edilmiştir. Bunlar “*Dürüst bir çocuk olan Eren, çok sevdiği büyükbabasına beraber çekti oldukları fotoğrafı odasına asacağına dair söz vermiştir. Fotoğrafı odasının uygun bir yerine asmak için yukarıda verilen birbirine benzer dikdörtgen çerçevelerden II. çerçevenin verilmeyen kenarının uzunluğunu bulması için Eren’e yardımcı olalım.*” (s.172), “*90 kg olan Nazım Bey, kilosunun fazla olduğunu düşünerek diyetisyene gidiyor. Diyetisyen, yaptığı tahliller sonucunda Nazım Bey’in ideal kilosunun 75 kg olduğunu söylüyor ve Nazım Bey’in bu kiloya gelebilmesi için her ay 3 kg verebileceği şekilde bir diyet programı hazırlıyor.*” (s.127), “*Âşık Veysel hayranı olan Kürşat, bir bağlama alabilmek için her hafta kumbarasına düzenli olarak  $3^4$  lira para atmaktadır. Kürşat  $3^2$  hafta sonra kumbarasında biriken para ile bir bağlama alabilmiştir.*” (s.27) ve “*Bir okulda “18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü” kapsamında gerçekleştirilen geziye katılan sınıfların öğrenci sayıları yandaki grafikte gösterilmiştir.*” (s.67) şeklindedir. Örneklerde ifade edilen bir çocuğun dedesine beraber çekti oldukları fotoğrafı odasına asacağına söz vermesi dürüstlük kök değerinin; ideal kilosu 75 kilo olan birisinin zayıflamak için belli bir sıklıkta davranışlarını kontrol etmesi gerektiğine yönelik ifadeler öz denetim kök değerinin; bağlama alabilmek için kumbarasında para biriktiren çocuğun davranışı sabır ve bir okuldaki çocukların 18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü münasebetiyle geziye katılmaları saygı kök değerlerinin kitapta yer aldığı ve bu değerlerin göstergesidir. Bu durum aynı zamanda kitapta yer alan örneklerin bu değerlerin kazandırılmasında fayda sağlayacağını da göstergesidir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik ders kitaplarının matematik dersi öğretim programında (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), (2018) yer alan kök değerler açısından incelendiği bu çalışmada on kök değerinin tamamının belli sayılarda kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Dört farklı matematik kitabında 34 farklı yerde sorumluluk değeri yer almaktayken dürüstlük ve saygı değerlerine yalnızca 2’şer yerde rastlanılmıştır.

Kitaplarda en çok rastlanılan sorumluluk kök değerinin beşinci sınıf kitabında diğer sınıf düzeylerine ait kitaplara nazaran daha fazla işlendiği görülmüştür. Bu bulgu Uzunkol ve Karaca (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla farklılaşırken, Şahin ve Başgül (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Uzunkol ve Karaca’nın yaptığı 3. ve 4. sınıf matematik kitaplarında yer alan değerlerin incelendiği çalışmada sorumluluk en az rastlanan değerlerden biri olmuştur. Öte yandan Şahin ve Başgül yaptıkları çalışmada ise ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan sosyal değerleri incelemiş ve kitaplarda işlenen ez fazla değerlerin sorumluluk olduğunu tespit etmişlerdir. Mevcut araştırmada sorumluluk kök

değerinin işlendiği örneklerin genelde çevreye ve doğaya karşı olan sorumlulukları kapsadığı bunun yanında bireylerin başkalarına yani ailelerine olan sorumluluklarına çok fazla yer verilmediği hatta bireyin geleceğine ilişkin planlamalar yapmada alacağı sorumluluğu işleyen yani kendisine karşı sorumluluğunu ifade eden söylemlere kitaplarda yer verilmediği tespit edilmiştir. Öte yandan sorumluluk kök değerinin kitaplarda fazlaca yer alması olumlu bir durumdur. Çünkü bireylere küçük yaşlardan itibaren onları sıkımayacak ve altından kalkabilecekleri biçimde sorumluluklar vermek ve bunları takip etmek onların sorumluluklarında (Beil, 2003; Tepecik, 2008) kendilerine olan güven duygusunun gelişimde önemli bir paya sahiptir.

Kitaplarda işlenme fazlalığı açısından ikinci paya sahip olan sevgi kök değeridir. Bu kök değeri konu alan ifadeler genelde çiçek ve hayvan sevgisi ile insan sevgisi (kardeş, nine-dede, komşu, çocuk) temeline dayanmaktadır. İncelenen kitaplarda sevgi kök değerine ilişkin ifadelerle fazlaca rastlamak Şahin ve Başgül (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşürken Sayın, Orbay ve Altunay-Şam, (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Çünkü Şahin ve Başgül (2019) yaptıkları araştırmada sevgi değerinin inceledikleri eserde fazlaca yer alan değerlerden biri olduğundan bahsederlerken Sayın, Orbay ve Altunay-Şam (2019) inceledikleri eserlerde sevgi değerine fazlaca rastlamamışlardır.

Yardımsızlık kök değeri de kitapta fazla rastlanılan değerlerden biri olarak görülebilir. Bu durum Şahin ve Başgül (2019) ve Uzunkol ve Karaca (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla farklılaşırken Sayın, Orbay ve Altunay-Şam, (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Mevcut çalışmada yardımsızlık kök değeri genelde ihtiyaç sahiplerine yardım etme şeklinde işlenmiştir.

Adalet kök değeri de yardımsızlık kök değerine yakın bir şekilde kitaplarda ifadelendirilmiştir. Bu durum Sayın, Orbay ve Altunay-Şam (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. İlgili çalışmada adalet değeri kitaplarda tespit edilen en fazla değerdir. Mevcut çalışmada tespit edilen adalet kök değeri kitaplarda genelde bir kişinin paylaşmak istediği bir şeyi eşit olarak paylaşması ya da ortak yapılacak bir işte eşit davranma ve yahut eşit ücret ödeme şeklinde örneklendirilmiştir. Bunun yanında bazı ifadelerde (“...toprak sahipleri, sahip oldukları toprak miktarları kadar devlete vergi ödemekteydiler”, “Bir futbol maçının biletleri; kale arkası 15 TL, açık tribün 20 TL ve kapalı tribün 35 TL olarak satılmıştır.”) insanların ödedikleri ücret kadar karşılık almaları ya da sahip olunana oranla vergi vermeleri evrensel manada adalet anlayışının kitaplara yansıdığı kanıtıdır.

Dostluk kök değeri ise kitaplarda az sayıda denilebilecek kadar bulunan kök değerlerdendir. Sayın, Orbay ve Altunay-Şam (2019) tarafından yapılan çalışmada da dostluk değerinin 5. sınıf matematik ders kitabında çok az sayıda bulunması bu araştırmanın sonuçlarını kısmen destekler mahiyettedir. Kitaplarda dostlukla ilgili ifadelerin genelde arkadaşına, komşuya, misafire bir şeyler ikram etmek, onlara hediye almak şeklinde işlenmesi aslında misafirperverlik göstermenin ve arkadaş sevgisinin dostluk değeri altında toplandığının da kanıtı sayılabilir.

Vatanseverlik kök değeri de tıpkı dostluk kök değeri gibi kitaplarda az rastlanan değerlerdendir. Bu durum Sayın, Orbay ve Altunay-Şam (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşürken Uzunkol ve Karaca (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Uzunkol ve Karaca'nın çalışmasında vatanseverlik değeri hem 3. sınıf hem de 4. sınıf kitaplarında fazlaca rastlanan değerlerdendir. Mevcut çalışmada vatanseverlik kök değeri yerli malını koruma, ülkenin ihtiyacı için fidan dikme ve sokaklarda kullanılacak

malzemenin hem işlevselini hem de ekonomik olanını tercih etme olarak işlenmiştir. Bu kök değerlerin kitaplarda bu şekilde yer alması vatanseverliğin aynı zamanda doğup büyüyen topraklara özlem duyma ve vatan için büyük fedakârlıklarda bulunma (Kılcan, 2013) gibi boyutlarının ihmal edildiğinin göstergesi sayılabilir.

Öz denetim kök değeri de kitaplarda az görülen kök değerlerdendir. Bu durum Sayın, Orbay ve Altunay-Şam (2019) ve Uzunkol ve Karaca (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. İlgili çalışmalarda öz denetim değeri bu çalışmaya göre daha fazla tespit edilen değerler arasındadır. Bu kök değerlerin kitaplara yansımaları zaman yönetiminin kazanılması ve buna bağlı olarak etkili/verimli çalışmak, fazla kilo alıp hastalanmamak için kendini kontrol etmek gibi ifadelerle işlenmiştir.

Sabır kök değeri ise yine kitaplarda az rastlanan kök değerlerdendir. Sayın, Orbay ve Altunay-Şam'ın (2019) çalışmalarında bu değere hiç rastlamamaları kısmen bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu kök değer kitaplarda bir objenin yapılması aşamasında acele etmeden emek sarf etmek ve bireylerin almak istedikleri bir ürün için acele etmeden para biriktirmeleri üzerinden işlenmiştir. Eserde sabır kök değerinin bu şekilde yer bulması onun evrensel manada bir değer olarak gösterilmeye çalışıldığının kanıtı sayılabilir. Çünkü sabır, başarılmak istenen bir şey için ortaya çıkabilecek zorluklar karşısında acele etmeden ona direnme, amaçtan vazgeçmeme olarak ifade edilmektedir (Demirci, 2002).

Dürüstlük ve Saygı kök değerleri ise incelenen kitaplarda en az sayıda ifadelendirilen kök değerlerdir. Saygı kök değerinin kitaplarda en az sayıda yer alması Uzunkol ve Karaca (2017), Şahin ve Başgül (2019) ve Sayın, Orbay ve Altunay-Şam'ın (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Saygı kök değeri mevcut çalışmada sağlık kuruluşunda muayene olmak için öncelikli olan kişilere hak tanımak ve önemli gün ve haftalarda duyarlı davranmak temelinde işlenmiştir. Öte yandan dürüstlük kök değerinin ise bu çalışmada en az sayıda yer verilen kök değerlerden biri olması yine Sayın, Orbay ve Altunay-Şam'ın (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mevcut çalışmada dürüstlük bir çiftçinin ürünlerinden bozuk olanlarını satmaması ve bir kişinin verdiği sözünü yerine getirmek istemesini temel almaktadır. Kitaplarda geçen ifadelerde dürüstlüğün bu şekilde yer alması onun evrensel açısından önemini ortaya koymaktadır. Çünkü dürüstlük başka şekilde görünme çabası içinde olmayan, gerçekleri saklamayan, doğruluktan ayrılmayan ve erdemli insanların tanımlanmasında kullanılan bir değerdir (Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012; Paleg, 1998).

Yukarıda ifade edildiği üzere 2018 yılında yenilenen matematik dersi öğretim programında kök değerlere yer verilmiştir. Bu kök değerlerin öğrencilere kazandırılmasında ortaokul ve imam hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan ifadelerden yararlanmak bu kök değerlerin eğitimini kolaylaştırabilir. Ancak başta kök değerler daha sonra da sınıflar açısından dengeli bir dağılımın ders kitaplarında yapılmaması kök değerlerin öğrencilere kazandırılması faaliyetini sekteye uğratabilir. O bakımından sonraki dönemlerde gerçekleştirilecek matematik ders kitabı hazırlama çalışmalarda yukarıda değinilen hem kök değer hem de sınıflar bazında dengeli bir dağılım yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(10), 9-27.

- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nun hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Australian Government Department of Education, Science and Training. (2006). *Implementing the national framework for values education in australian schools, final report. (online version)*. [http://www.valueseducation.edu.au/verve/\\_resources/VEGPS1\\_FINAL\\_REPORT\\_081106.pdf](http://www.valueseducation.edu.au/verve/_resources/VEGPS1_FINAL_REPORT_081106.pdf)
- Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk 'doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?' (Çev. C. Yorulmaz)*. Arkadaş.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Demirci, M. (2002). Kur'an-ı Kerim ışığında sabır kavramı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 263-285.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. (3. Baskı). Pegem A. ss.255-286.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Esmer, Y. (1999). *Devrim, evrim, statüko: Türkiye'de sosyal, siyasi, ekonomik değerler*. TESEV. [https://www.tesev.org.tr/wp-content/uploads/rapor\\_devrim\\_evrim\\_statuko.pdf](https://www.tesev.org.tr/wp-content/uploads/rapor_devrim_evrim_statuko.pdf).
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2).169-202.
- Karakaya, T. (2007). Küreselleşme ve Avrupa birliği sürecinde etik değerlere kritik bir yaklaşım -sorunlar ve çözümler-. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu içinde* (ss.203-214). DEM.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Baskı). Nobel.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi].
- Kılcan, B. ve Üçarkuş, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı EBA dergilerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 42-54.
- Kurtoğlu, F. S. (2017). Âşık Veysel in şiirlerini değerler eğitimi açısından okumak. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 83, 101-123.
- Kurtoğlu, F. S. (2019). Kök değerler açısından Hacı Bektaş Veli nin eserleri, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 89, 55-70
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Ders kitapları hakkında merak edilenler*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_08/26180800\\_ders\\_kitaplari\\_hakkinda\\_brsr.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26180800_ders_kitaplari_hakkinda_brsr.pdf)
- Mindivanlı, E., Küçük, B. ve Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 86-94.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler 'Eğitimde dönüşüm'* (7. Baskı). Pegem.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özensel, E. (2007). Liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ve Türk toplumunun temel toplumsal kurumlarına bakış açıları. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu içinde* (ss.743-769). DEM.

- Paleg, K. (1998). *Her anababanın bilmesi gereken on şey, yeni anababalar ve çocuğuna değer veren herkes için bir kılavuz*. (Çev. H. Gürel). HYB.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, (Çev. D.Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Siyasal.
- Saygılı, G. (2015). Değerlerin tanımı, özellikleri ve sınıflandırılması, M. Gündüz (Ed.), *Değerler eğitimi içinde* (ss.1-18), Maya.
- Sayın, V., Orbay, K. ve Altunay-Şam, E. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (özel sayı)*, 161-171.
- Sefa, A. (2009). *7. sınıf ilköğretim matematik ders kitabının; Görsel, duyuşsal ve akademik yönden incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]
- Şahin, Ö. ve Başgöl, M. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 90-104.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2020). Değerlerin sınıflandırılması, H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (ss.57-73), Nobel.
- Sözmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Turken, 6(2)*, 101-115.
- Sözmez, Ö. F. ve Akıncan N. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programındaki yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin ulusal gazetelerde yer alma düzeyinin incelenmesi. *SBAD, 14(2)*, 802-815.
- Tarhan, N. (2013). *Güzel insan modeli*. Timaş.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Theodorsan, G.A. & Theodarsan, A. (1979). *A modern dictionary of sociology*. Barnes & Noble.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (1991). *Türk toplumunun değerleri*. Boyut.
- Uzunkol, E. ve Karaca, D. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *International Journal of Field Education, 5(2)*, 55-71.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. Milli Eğitim Basımevi.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi].
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim fakültesi dergisi, 11(2)* 490-506
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin.



**EXTENDED ABSTRACT*****Investigation of the Root Values in Mathematics Textbooks of Middle School and Imam Hatip Secondary Schools***

The ability of individual to live in a healthy, peaceful and happy manner within a certain society with other individuals is possible with the existence of the legal rules determined for that society as well as the values that the society believes, internalizes and is concerned about transferring them to the future generations. Values are generally defined as generalized behaviour that occurred as the emotional dependence of people with each other as well as generalized tendency to change one state to another, the belief about whether something is desired or not and the behavior or behavior patterns displayed by people that set a certain standard. The mission of gaining values that are accepted by everyone, to individuals is carried out from a young age primarily through the family and close environment and then through educational institutions. Undoubtedly, educational institutions take the lead in gaining value. Because here the acquisition of values education is done implicitly as well as systematically within a certain plan.

The values education activities carried out in educational institutions is generally based on the curriculum of the lessons at school. These programs are created by taking into consideration the innovations, technological developments and social needs of the era. By considering all these requirements and needs, all teaching programs in Turkey as well as mathematics curriculum were renovated in 2018. One of the most important innovations brought by this renewed program is root values. These root values are included in all education programs in connection with different disciplines.

Textbooks have an important place in gaining values to individuals. Because textbooks are seen as materials that help value education as well as mediating the transfer of the acquisitions in the curriculum. Based on this, this study was carried out in order to examine the mathematics textbooks prepared for middle schools and imam hatip secondary schools in terms of root values.

In the study designed in accordance with the qualitative research method, document analysis technique was used for data collection. Mathematics textbooks constitute the data collection source of the research. In the examination of the content in the books in terms of root values, practice and end-of-unit questions, topic and unit evaluation tests, and questions under the heading "You have the solution" were excluded, only the parts in the books where the lectures were made and examples were given. The data obtained from the books were analyzed in accordance with the descriptive analysis technique and classified by giving the page numbers of the root values in the work. Finally, as a result of these classifications the findings of the research were formed by determining the place of root values in the relevant books.

It was obtained that the most common values in the mathematics textbooks prepared for the middle school and imam hatip secondary schools respectively were; responsibility (34 times), love (29), benevolence (16), justice (13), friendship (6), patriotism (5), self-control (5), 4), patience (4), honesty (2) and respect (2). As we look at the cases where the root values are included on the basis of the class, it was observed that while the root values are found in the phase 5 and 6th grades, less root values are included in the 7th and 8th grades. Using the expressions in middle school and imam hatip middle schools mathematics textbooks in gaining these root values to students can be beneficial in the education of root values. However, the

lack of a balanced distribution in the root values and then in the classes in the textbooks may disrupt the activity of gaining the root values to students. In this respect, it is recommended to make a balanced value distribution on the basis of both the root value and the classes mentioned above in the future mathematics textbook preparation studies.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## İstiklal Marşı'nın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi\*\*

Kübra KANDEMİR<sup>1</sup> & Elif TORUN<sup>2\*</sup>

Gönderilme Tarihi: 27 Ekim 2020 Kabul Tarihi: 04 Aralık 2020  
DOI: 10.38015/sbyy.817014

### Öz:

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin İstiklal Marşı'nda yer alma durumlarını tespit etmektir. Ayrıca bu değerlerin İstiklal Marşı'nın kıtalarına ve satırlarına göre dağılımını belirlemektir. Bu çalışma, İstiklal Marşı'nın sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından incelendiği ilk çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır. İstiklal Marşı'nda geçen değerleri belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz neticesinde adalet, bağımsızlık, dayanışma, duyarlılık, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik temaları olmak üzere toplam 9 tema tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma çerçevesinde incelenen İstiklal Marşı'nda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan toplam 18 değerden 9 değer yer aldığı görülmüştür. İstiklal Marşı'nın içinde barındırdığı değerlerin, sosyal bilgiler dersinde değer öğretiminde yararlanılabilecek önemli bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bireylere kazandırılması istenilen değerler, bu kaynak vasıtasıyla da aktarılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** İstiklal Marşı, sosyal bilgiler, değer, değerler eğitimi.

### Abstract:

The aim of this study is justice, giving importance to family unity, independence, peace, scientificity, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, disposition which are included in the social studies curriculum and are aimed to be gained to students. To determine the status of patriotism and benevolence values in the National Anthem. It is also to determine the distribution of these values according to the continents and lines of the Turkish National Anthem. This study is important because it is the first study in which the Turkish National Anthem is examined in terms of the values in the social studies course curriculum. In this study, which was carried out to determine the values in the National Anthem, a survey model was used as a model. The descriptive analysis method was used in the analysis of the data in the study. As a result of the analysis, a total of 9 themes were identified, namely justice, independence, solidarity, sensitivity, freedom, respect, love, responsibility and patriotism. According to the results of the research, it was seen that there were 9 values out of 18 values in the Social Studies Curriculum in the National Anthem, which was examined within the framework of the research. The values of the National Anthem are

<sup>1</sup>Kastamonu Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-7399-2969

<sup>2</sup>Trabzon Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3013-3691

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): eliftorun0325@gmail.com

\*\* Bu çalışma 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

are thought to be an important resource that can be used in value teaching in social studies lesson. Therefore, the values desired to be acquired by individuals can also be transferred through this resource.

**Keywords:** National Anthem, social studies, value, values education.

## GİRİŞ

Değerler, davranışlarımızı yönlendiren, çoğu zaman da bilgi, düşünce ve tutumlarımızdan daha etkili olan inançlarımızdır (Dilmaç, 2010). Bireyin yaşamına yön veren, yaşam amaçları hakkındaki inançları olan ve davranışlarına rehberlik eden (Rokeach, 1973) değerler toplumsal yapı ve düzenin devamı için önem taşımaktadır. Son yıllarda öğretimin ön plana çıkıp eğitimin nispeten ikinci plana atılması, bilgi yönünden donanımlı fakat toplum ve insan ilişkileri yönünden daha zayıf bireylerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Yaman, 2012). Özellikle iş hayatında başarılı ancak toplum ve birey ilişkileri yönüyle eksiklikleri bulunan, toplumdaki görev ve sorumluklarının bilincinde olmayan, bütünlüğü bozan kişi ve grupların ortaya çıkışı değerler eğitimine duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2012). Değerler yaptığımız davranışların kabul veya reddedilmesiyle zaman içinde oluşturulup kalıplaşır. İnsanlar, değerleri çevre ile olan etkileşimleri ve sosyal öğrenme yoluyla sonradan öğrenir (Dilmaç, 2010; Tarhan, 2011). Değerler, toplumu oluşturan bireylere nelerin önemli olduğu konusunda kılavuzluk eder (Akbaş, 2008). Sosyal ve model olarak öğrenme ilk olarak ailede başladığı için değerler eğitimi ilk olarak ailede başlar ve daha sonra okullarda devam eder. Her aile aynı değere sahip olmadığından ya da değerleri aynı ölçüde ön plana çıkarmadığından toplumun dinamiklerini oluşturan temel değerler formal düzeyde okullar vasıtasıyla verilmelidir (Edwards, 1996). Okullarda yürütülen değer aktarım sürecinin daha formal boyutta sürdürülmesi öğretim programları vasıtasıyla olmaktadır. Öğretim programının yönlendirici ilkelerinin olmadığı durumlarda öğretmenin sahip olduğu beceri ve yeteneğin yanı sıra kendince önemli bulduğu değerler de ön plana çıkmaktadır (Kuzu, 2015). Bu durumun önüne geçmek için öğretim programlarında kazandırılması gereken değerlerden bahsedilmiştir (MEB, 2018). Öğretim programı ve kademelere göre kazandırılması gereken değerler farklılık gösterse de değerlerin birçoğunun ortak olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi de toplum içerikli bir ders olması nedeniyle değerlerin aktarılması bakımından önemli bir yere sahiptir (Kan, 2010). Nitekim sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum kazandırma hedefi olan eğitimin değerlerle şekillenmiş olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca milli, manevi ve evrensel değerleri tanıyıp benimseyen ve bunları davranışa dönüştüren birey yetiştirmede sosyal bilgiler dersinin öneminin büyük olduğundan bahsedilmiştir (MEB, 2018). İçeriği itibarıyla bu kadar yaşama dönük bir dersin değerlerden ve değer eğitiminden ayrı düşünülemeyeceği muhakkaktır. Öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli kişilik geliştirmeleri adına toplumsal yaşama dönük çok yönlü bireyler yetiştirme hedefiyle sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken 18 değerden bahsedilmiştir.

### Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler

1. Adalet	7. Dayanışma	13. Saygı
2. Aile birliğine önem verme	8. Duyarlılık	14. Sevgi
3. Bağımsızlık	9. Dürüstlük	15. Sorumluluk
4. Barış	10. Estetik	16. Tasarruf
5. Bilimsellik	11. Eşitlik	17. Vatanseverlik
6. Çalışkanlık	12. Özgürlük	18. Yardımseverlik

Bahsi geçen değerlerin çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Öğrenme alanlarına göre de kazanımlar çeşitli değerleri içerecek şekilde sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretim programında, değerlerin öğretimi ile ilgili doğrudan bir açıklama bulunmazken, programda sınıf düzeyi ve öğrenme alanına göre hangi değerlerin verilebileceği genel olarak açıklanmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar değerler açısından incelenerek değerlerin öğrenme alanları, kazanımlar ve sınıf düzeyine göre dağılımı tablolar halinde sunulmuştur (MEB, 2018).

**Tablo 1.** Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerle İlgili Kazanımlar

Kazanım Maddesi	Kazanımda Yer Alan Değer	Kazanımın Sınıf Düzeyi
Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar	Duyarlılık, Saygı	4. sınıf
Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır	Sorumluluk	5. sınıf
Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir	Adalet	5. sınıf
Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır	Yardımseverlik, Sorumluluk, Dayanışma, Duyarlılık	6. sınıf
Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur	Adalet	6. sınıf
İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular	Sorumluluk, Duyarlılık	7. sınıf
İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir	Sorumluluk, Özgürlük	7. sınıf

**Tablo 2.** Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerle İlgili Kazanımlar

Kazanım Maddesi	Kazanımda Yer Alan Değer	Kazanımın Sınıf Düzeyi
Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi araştırması yapar	Bilimsellik	4. sınıf
Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir	Çalışkanlık, Estetik	4. sınıf
Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Milli Mücadele'nin önemini kavrar	Çalışkanlık, Duyarlılık	4. sınıf
Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkıları fark eder	Çalışkanlık, Bilimsellik	5. sınıf
Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder	Duyarlılık, Saygı	5. sınıf
Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir	Çalışkanlık, Bilimsellik	5. sınıf
Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur	Çalışkanlık, Bilimsellik	6. sınıf
Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir	Çalışkanlık, Estetik	7. sınıf



**Tablo 3.** İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerle İlgili Kazanımlar

<b>Kazanım Maddesi</b>	<b>Kazanımda Yer Alan Değer</b>	<b>Kazanımın Sınıf Düzeyi</b>
Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar	Duyarlılık, Sorumluluk	4. sınıf
Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular	Duyarlılık, Bilimsellik	5. sınıf
Konum ile ilgili kavramları kullanarak, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar	Çalışkanlık	6. sınıf
Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir	Duyarlılık, Özgürlük	7. sınıf

**Tablo 4.** Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerle İlgili Kazanımlar

<b>Kazanım Maddesi</b>	<b>Kazanımda Yer Alan Değer</b>	<b>Kazanımın Sınıf Düzeyi</b>
Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır	Çalışkanlık, Bilimsellik	4. sınıf
Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır	Duyarlılık, Sorumluluk, Sevgi	4. sınıf
Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenirliliğini sorgular	Bilimsellik, Sorumluluk	5. sınıf
Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır	Dürüstlük, Sorumluluk	5. sınıf
Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar	Çalışkanlık, Bilimsellik	6. sınıf
Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur	Duyarlılık, Adalet, Dürüstlük	6. sınıf
Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir	Bağımsızlık, Özgürlük	7. sınıf

**Tablo 5.** Üretim Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerle İlgili Kazanımlar

<b>Kazanım Maddesi</b>	<b>Kazanımda Yer Alan Değer</b>	<b>Kazanımın Sınıf Düzeyi</b>
İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar	Duyarlılık, Bilimsellik	4. sınıf
Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışlarını sergiler	Duyarlılık, Tasarruf	4. sınıf
Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır	Duyarlılık, Tasarruf	4. sınıf
Bilinçli bir tüketici olarak haklarını korur	Duyarlılık	5. sınıf
Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder	Duyarlılık, Bilimsellik	6. sınıf
Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar	Yardımseverlik, Bilimsellik	6. sınıf
Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur	Duyarlılık, Dayanışma, Vatanseverlik, Sorumluluk	6. sınıf
Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar	Duyarlılık, Bağımsızlık, Özgürlük	7. sınıf

**Tablo 6.** Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerle İlgili Kazanımlar

Kazanım Maddesi	Kazanımda Yer Alan Değer	Kazanımın Sınıf Düzeyi
Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir	Duyarlılık, Özgürlük	4. sınıf
Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır Ülkesinin bağımsızlığı ve bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar	Sorumluluk Bağımsızlık, Özgürlük, Bilimsellik	4. sınıf 4. sınıf
Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar	Duyarlılık, Bağımsızlık, Özgürlük	5. sınıf
Milli egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklal Marşına değer verir	Duyarlılık, Vatanseverlik, Saygı	5. sınıf
Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar	Duyarlılık, Eşitlik, Adalet, Bağımsızlık, Özgürlük	6. sınıf
Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar	Adalet,	6. sınıf
Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar	Duyarlılık, Bilimsellik	7. sınıf
Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder	Duyarlılık, Bilimsellik	7. sınıf

**Tablo 7.** Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yer Alan Değerlerle İlgili Kazanımlar

Kazanım Maddesi	Kazanımda Yer Alan Değer	Kazanımın Sınıf Düzeyi
Farklı kültürlerle saygı gösterir	Saygı, Duyarlılık	4. sınıf
Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir	Duyarlılık, Saygı	5. sınıf
Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular	Duyarlılık, Bilimsellik	7. sınıf
Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular	Duyarlılık, Bilimsellik	7. sınıf
Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir	Duyarlılık, Dayanışma, Çalışkanlık, Bilimsellik, Sorumluluk	7. sınıf

Tablolar incelendiğinde kazanımların çeşitli değerlerle ilişkilendirilerek sunulması gerektiği görülmektedir. Kazanımlarda yer alan temel değerlerin çeşitli alt değerlerle bağlantılı olarak sunulabileceği sosyal bilgiler öğretim programında bahsedilmiştir. Örneğin duyarlılık değeri farklı sınıf, düzey ve kazanımlarda farklı unsurlarla ön plana çıkmıştır. Kimi kazanımda doğal çevreye duyarlılık ele alınması gerekirken kimi kazanımda kültürel mirasa duyarlılık teması ön plana çıkmıştır (MEB, 2018).

Değerler soyut unsurlar olduğundan değer aktarım sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşılabilir. Bu bağlamda değer aktarımında çeşitli yaklaşımlar benimsenebilir. Bu yaklaşımlar kimi zaman ismi farklılaşsa da belirli başlıklar altında toplanabilir. Telkin, ahlaki sorgulama, değer analizi, değer belirginleştirme ve eylem öğrenme yaklaşımı değer öğretimi yaklaşımlarından olsa da bu yaklaşımlar içinde farklı yöntem, teknik ve materyaller benimsenebilir. Bu materyallerden biri de yazılı, görsel veya işitsel materyallerdir. Değerlerin, duygulara hitabında görsel ve işitsel

materyaller daha etkilidir (Kan, 2010). Bu bağlamda değerler eğitiminde edebi ürünlerden yararlanmak önem arz edebilir. Nitekim Öztürk ve Otluoğlu (2003), Farris (2004) ve Kaymakçı (2013) yaptığı çalışmalarda edebi ürünlerin duygulara hitap eden yanının olduğu ve değerler eğitiminde bu ürünlere yer vermenin önemli olduğundan bahsetmiştir. Kolaç ve Özer (2018) edebi ürünlerden yararlanmanın milli duyguları benimsetme, kültür, kimlik, sevgi ve saygı gibi birçok unsuru benimsetme adına katkı sağlayabileceğinden bahsetmiştir. Tökel (2008) çalışmasında edebi ürünler içerisinde şiire değinerek değer aktarımında şiirlerin öneminden bahsetmiş, milli, manevi ve evrensel değerlerin şiir kullanılarak başarılı bir şekilde aktarılabilmesine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda değer öğretiminde milli marşlardan da değer aktarım materyali olarak yararlanılabileceği düşünülebilir. Milli marşlar halkın ortak değerlerine ve duygularına hitap ettiği için değer eğitiminde fayda sağlayabileceği söylenebilir. Milli marşımız olan İstiklal Marşı'nın da değer eğitiminde etkili bir materyal olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Akbaş (2008) yaptığı çalışmada öğrencilere değerler eğitimi uygulamalarında ilham verici hikayeler okuma, törenlere ve toplumsal etkinliklere yer vermenin etkili olabileceğinden bahsetmiştir. Bağımsızlığımızın sembolü, mücadelemizin, milli ve manevi değerlerimizin kelimelere dökülmüş hali olan İstiklal Marşı'mızın milletimiz için yeri ve önemi şüphesiz büyüktür. Bu duruma binaen önemli gün ve toplantıların yanı sıra pazartesi ders başı yapmaktan hafta sonu tatile girmeye kadar İstiklal Marşı'mıza her türlü toplumsal etkinlikte yer verdiğimiz düşünülünce bu kadar coşku ve heyecanla tekrar edilen bu marşın içindeki değerleri fark ederek okumanın öğrencilerde farklı bilinç ve duygular oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu farkındalıkla kendinden beklenen değerle sürekli karşılaşan bireyin değeri daha kolay içselleştirebileceği de söylenebilir. Ayrıca Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada değerler eğitiminde konuların hayat ile ilişkili olarak verilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu bağlamda İstiklal Marşı da gerçekte yaşanmış ve etkisi son derece büyük olan toplumsal ve askeri olaylar üzerine yazıldığı düşünülünce sosyal bilgiler dersinde bu kaynaktan değerler eğitimi bağlamında yararlanmanın etkili olacağı düşünülmektedir. İstiklal Marşı'nın toplumun bireyle bütünleşen değerlerini ele aldığından dolayı İstiklal Marşı'ndan sosyal bilgiler dersinde yararlanmanın fayda sağlayabileceği söylenebilir.

Sosyal bilgiler alanında yapılmış değerlerle ilgili alan yazın incelendiğinde; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı (İbret, Avcı, Karabıyık, Güleş ve Demirci, 2017); Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri (Avcı, İbret ve Avcı, 2017); Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi (İbret, Karatekin ve Avcı, 2015); Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi (Kılcan, 2013); Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Varol, 2013); Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi (Yığittir ve Kaymakçı, 2012); Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazandırılmasında "100 Temel Eser" içerisinde yer alan hikaye kitaplarının rolü (Gedik 2012); İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Beldağ, 2012); Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili görüşleri ve bunların kazandırılmasına ilişkin uygulamaları (Akdemir, 2012); Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansıma düzeylerinin değerlendirilmesi (Topkaya, 2011); Öğretmen adaylarının sosyal bilimler dersinde öğretilen değerlere ilişkin görüşleri (Tay, 2009); İlköğretim I. kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi (Coşkun 2011) çalışmalarına rastlanmıştır.

Alan yazın taramasında İstiklal Marşı üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise çalışmaların birçoğunun İstiklal Marşı'nın anlam ve önemini yanı sıra Mehmet Akif bağlantısıyla ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları Yund, (1961); Cumalıoğlu, (1962); Kaplan, (1971); Kaytancı, (1972); Kaplan, (1977); Nalbantoğlu, (1981); Kocakaplan, (1983); Ayrıl, (1984); Ergin, (1985); Eren, (1986); Önder, (1986); Ayvazoğlu, (1986); Tezel, (1996); Yılmaz, (1999); Çongur, (2000); Timurtaş, (2002); Kocakaplan, (2005); Duran ve Torun, (2011) tarafından yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan alan yazın incelemesinde İstiklal Marşı'nın sosyal bilgiler ve değerler öğretimi bağlamında ele alınmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan *adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik* değerlerinin İstiklal Marşı'nda yer alma durumunu belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerinin İstiklal Marşı'nda yer alma durumu nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmada İstiklal Marşı'nın sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda var olan durumu belirlemek ve ortaya koymayı amaçlayan tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu modelde araştırma konusu olan olay, kişi veya nesne herhangi bir şekilde değiştirilemez ve bilinmek istenen şey gözlenip belirlenerek, olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2010).

### *Veri Kaynağı*

İstiklal Marşı'nın Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerler açısından incelendiği bu çalışmanın veri kaynağını İstiklal Marşı oluşturmaktadır.

### *Veri Toplama Teknikleri*

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu teknikte yazılı, görsel ve işitsel tüm materyaller doküman olarak kabul edilebilir (Çepni, 2014). Bu çalışmanın verilerini de İstiklal Marşı oluşturmuştur. Araştırma verileri nitel yaklaşım benimsenerek betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel analizde, çalışmada kullanılan veri toplama araçları (gözlem, görüşme, doküman gibi) soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir. Bu amaçla elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılarak analizler ortaya koyulur (Ekiz, 2015).

### *Verilerin Analizi*

Araştırma verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Veri analizinde öncelikle İstiklal Marşı'nı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler açısından incelemek üzere bir form oluşturulmuştur. Araştırmacılar analizi birbirlerinden bağımsız olarak yapmış ve ilgili kodları forma işlemiştir. İlk incelemenin ardından iki araştırmacı verileri kıyaslamış ve veriler arasında görüş birliği sağlamıştır. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğinin sağlanması için elde edilen veriler sosyal bilgiler alanında değerler eğitimi üzerine çalışmaları bulunan iki alan uzmanı ile birlikte değerlendirilerek analize son şekli verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar

halinde sunulmuştur. Ayrıca İstiklal Marşı'nın her kıtası ayrı ayrı incelenerek açıklamalara yer verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde İstiklal Marşı'nın her kıtası sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler açısından incelenerek yorumlamalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

### **İstiklal Marşı'nın Birinci Kıtası;**

Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak;  
Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak.  
O benim milletimin yıldızıdır, parlayacak;  
O benimdir, o benim milletimindir ancak .

İstiklal Marşı'nın birinci kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler, *bağımsızlık*, *özgürlük*, *dayanışma* ve *duyarlılık*dir. İstiklal Marşı'nın bu kıtası incelendiğinde satırlarda en fazla yer alan değer, *bağımsızlık* ve *özgürlük* olduğu görülmüştür. İstiklal Marşı'nın ilk satırına, Türk milletine cesaret ve sabır vermek için (*dayanışma*, *duyarlılık*) aynı zamanda duyguları harekete geçirmek için korkma sözüyle başlanmıştır. İkinci satırda, bayrağın bir milletin geleceğinin, bağımsızlığının ve istiklalinin sembolü olduğuna (*bağımsızlık*, *özgürlük*), üçüncü satırda, Türk istiklal ve bağımsızlığımızın yok edilemeyeceğine, Türk bayrağının söndürülmesinin mümkün olamayacağına ve bayrağımızın milletimizin yıldızı olduğuna (*bağımsızlık*, *özgürlük*), dördüncü satırda, bayrağın bizim olduğuna, onu elimizden kimsenin alamayacağına (*dayanışma*, *duyarlılık*) ve Türk milletinin bağımsızlığının sembolü olduğuna (*bağımsızlık*, *özgürlük*) vurgu yapılmıştır.

### **İstiklal Marşı'nın İkinci Kıtası;**

Çatma, kurban olayım, çehreni ey nazlı hilal!  
Kahraman ırkıma bir gül! Ne bu şiddet, bu celal?  
Sana olmaz dökülen kanlarımız sonra helal...  
Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklal!

İstiklal Marşı'nın ikinci kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler, *bağımsızlık*, *özgürlük*, *duyarlılık* ve *sorumluluk*dir. İstiklal Marşı'nın ikinci kıtası incelendiğinde, satırlarda en fazla yer alan değer *duyarlılık* olduğu görülmüştür. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, bayraktaki hilal, insan kaşına benzetilerek, vatanın işgal altında bulunmasından dolayı bayrağımızın küskün hali dile getirilmiş ve bayrağımızın kaşlarını çatmaması istenmiştir (*bağımsızlık*, *özgürlük*, *duyarlılık*). İkinci satırında, bağımsız Türk milletinin özgürlüğünün sembolü olan bayrağımızdan gülmesi beklenmiştir (*duyarlılık*, *sorumluluk*). Çünkü Türk milletinin beklediği, özlediği gülen bir bayraktır. Bayrağımızın gülmesi göklerde dalgalanmasıdır. Üçüncü satırında, Türk milleti, bağımsızlığı ve bayrağı için kan döktüğünden, bu kanları bayrağa helal etmeleri için bayrağın küsmeyi bırakıp göklerde dalgalanmasını istemiştir (*duyarlılık*, *sorumluluk*). Dördüncü satırında ise, Allah'a inanan ve tapan Türk milletinin istiklal hakkının olduğu (*bağımsızlık*, *özgürlük*) dile getirilmiştir.



### **İstiklal Marşı'nın Üçüncü Kıtası;**

Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım.  
Hangi çılgın bana zincir vuracakmış şaşarım!  
Kükremiş sel gibiyim, bendimi çiğner, aşarım.  
Yırtarım dağları, enginlere sığmam, taşarım.

İstiklal Marşı'nın üçüncü kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 2 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler, *bağımsızlık* ve *özgürlük*tür. İstiklal Marşı'nın üçüncü kıtası incelendiğinde *bağımsızlık* ve *özgürlük* değerinin bütün satırlarda yer aldığı görülmektedir. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, Türk milletinin ezelden beri hür yaşamış ve hür yaşayacağı söylenmiştir (*bağımsızlık, özgürlük*). İkinci satırında, yine Türk milletinin bağımsız olduğuna ve bu bağımsızlığı elinden almak isteyenlerin çıldırmış olabileceklerine vurgu yapılmıştır (*bağımsızlık, özgürlük*). Üçüncü satırında, Türk milletinin özgürlüğüne mani olabilecek her engeli aşacak güçte olduğundan bahsedilmiştir (*bağımsızlık, özgürlük*). Dördüncü satırında ise, Türk milletinin bağımsızlığı için dağları yırtacağından ve denizleri taşıyacak güçte olduğundan (*bağımsızlık, özgürlük*) söz edilmiştir.

### **İstiklal Marşı'nın Dördüncü Kıtası;**

Garbın afakını sarmışsa çelik zırhlı duvar,  
Benim iman dolu göğsüm gibi serhaddim var.  
Ulusun, korkma! Nasıl böyle bir imanı boğar,  
“Medeniyet!” dediğin tek dişi kalmış canavar?

İstiklal Marşı'nın dördüncü kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler *bağımsızlık, özgürlük, vatanseverlik, dayanışma* ve *duyarlılık*tür. İstiklal Marşı'nın dördüncü kıtası incelendiğinde, ikinci ve üçüncü satırlarda yer alan değerler, *bağımsızlık, özgürlük, vatanseverlik, dayanışma* ve *duyarlılık* olduğu görülmüştür. Ayrıca bu kıtanın ilk ve son satırında sosyal bilgiler programında yer alan herhangi bir değere rastlanmamıştır. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, Avrupa'nın kendi mevcut teknik imkanlarıyla Türk milletinin bağımsızlığını yok etmeye çalıştığından ve batının kendini çelik zırhla koruduğundan söz edilmiştir. İkinci satırında, Türk milletinin de Avrupa'ya karşı iman dolu göğsüyle karşılık verdiği anlatılmaktadır (*vatanseverlik, bağımsızlık, özgürlük, duyarlılık*). Üçüncü satırında, Türk milletinin, aziz vatanımızı istilaya çalışan Avrupalılara meydan okuduğuna vurgu yapılmıştır (*bağımsızlık, özgürlük, dayanışma, duyarlılık*). Dördüncü satırında ise, batı tek dişi kalmış canavara benzetilmiştir.

### **İstiklal Marşı'nın Beşinci Kıtası;**

Arkadaş, yurduma alçakları uğratma, sakın.  
Siper et gövdeni, dursun bu hayasızca akın.  
Doğacaktır sana vaat ettiği günler Hakk'ın...  
Kim bilir, belki yarın, belki yarından da yakın.

İstiklal Marşı'nın beşinci kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 6 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler *vatanseverlik, adalet, bağımsızlık, özgürlük, duyarlılık* ve *sorumluluktur*. İstiklal Marşı'nın beşinci kıtası incelendiğinde belirlenen bu altı değer ikişer satırda yer aldığı görülmüştür. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, Türk yurduna alçakların uğratılmaması için Türk milletine ve Türk askerine seslenilmiştir (*vatanseverlik, duyarlılık, sorumluluk*). İkinci satırında, aziz vatanımızın kurtarılması için Türk askerine ve Türk milletine gövdelerini siper etmeleri gerektiği söylenmiştir (*vatanseverlik, duyarlılık, sorumluluk*).

Üçüncü ve dördüncü satırlarda ise, Hakk'ın Türk milletine vaat ettiği zafer gününden bahsedilerek, bu zafer gününün yakınlığının büyük bir inançla yarından bile daha yakın bir zamanda olacağı (*adalet, bağımsızlık, özgürlük*) belirtilmiştir.

#### **İstiklal Marşı'nın Altıncı Kıtası;**

Bastığın yerleri “toprak!” diyerek geçme, tanı:  
Düşün altında binlerce kefensiz yatanı.  
Sen şehit oğlusun, incitme, yazıktır, atanı:  
Verme, dünyaları alsan da bu cennet vatanı.

İstiklal Marşı'nın altıncı kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler, *duyarlılık, saygı, sorumluluk ve vatanseverlik*dir. İstiklal Marşı'nın altıncı kıtası incelendiğinde, bütün satırlarda ortak olarak en fazla belirlenen değer, *duyarlılık* ve *saygı* olduğu görülmüştür. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, vatan ele alınmıştır. Bu vatan binlerce şehit tarafından korunmuştur. Dolayısıyla vatana bakarken toprağı değil, toprağın altındaki binlerce kefensiz vatan evladını görmemiz gerektiğinden söz edilmiştir (*duyarlılık, saygı*). İkinci satırında, yine vatan toprağının altında kefensiz yatan şehitlerin varlığı anlatılmıştır (*duyarlılık, saygı*). Üçüncü satırında, şehit oğlu sözüyle, vatan uğruna canlar veren bir ecdada sahip olduğumuza ve vatanımıza sahip çıkmazsak atalarımızın incineceğine vurgu yapılmıştır (*duyarlılık, saygı, sorumluluk*). Dördüncü satırında ise, vatan cennete benzetilmiştir. Atalarımızın kanlarıyla sulanan kutsal vatanımızın dünyalara değiştirilemeyeceği (*duyarlılık, saygı, vatanseverlik*) ifade edilmiştir.

#### **İstiklal Marşı'nın Yedinci Kıtası;**

Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda?  
Şüheda fışkıracak toprağı sıksan, şüheda!  
Canı, cananı, bütün varımı alsın da Huda,  
Etmesin tek vatanımdan beni dünyada cüda.

İstiklal Marşı'nın yedinci kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler, *duyarlılık, sevgi ve vatanseverlik*dir. İstiklal Marşı'nın yedinci kıtası incelendiğinde bütün satırlarda ortak olarak belirlenen en fazla değer, *duyarlılık* olduğu görülmüştür. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, vatanımızın cennetten farksız olduğu ve bu cennet vatanın uğruna herkesin feda olabileceği ifade edilmiştir (*duyarlılık, sevgi, vatanseverlik*). İkinci satırında, binlerce şehit barındıran vatan toprağımız sıkıldığında şühedanın (şehitlerin) fışkıracığı anlatılmıştır (*duyarlılık*). Üçüncü satırında, vatanın candan, canandan daha önemli olduğuna vurgu yapılmıştır (*duyarlılık, sevgi, vatanseverlik*). Dördüncü satırında ise, Allah'tan bizi vatanımızdan ayrı düşürmemesi (*duyarlılık, sevgi, vatanseverlik*) istenmiştir.

#### **İstiklal Marşı'nın Sekizinci Kıtası;**

Ruhumun senden, ilahi, şudur ancak emeli:  
Değmesin mabedimin göğsüne namahrem eli.  
Bu ezanlar-ki şahadetleri dinin temeli,  
Ebedi yurdumun üstünde benim inlemeli.

İstiklal Marşı'nın sekizinci kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler, *duyarlılık, bağımsızlık ve özgürlük*tür. İstiklal Marşı'nın sekizinci kıtası incelendiğinde, bütün satırlarda ortak olarak belirlenen en fazla

değerin, *duyarlılık* olduğu görülmüştür. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, vatan uğrunda mücadele edenlerin ve şehit olanların (şehitler adına da konuşuluyor) Allah'tan istedikleri şey dile getirilerek (*duyarlılık*), ikinci satırında, mabedlerine (ibadet edilen yerler) yabancı ellerin değmemesi istenmiştir (*duyarlılık, bağımsızlık, özgürlük*). Üçüncü satırında, dinin temeline ezanların şahitlik ettikleri vurgulanarak (*duyarlılık*), dördüncü satırında, Türk vatanının sonsuza dek hür olması (*bağımsızlık, özgürlük*) ve ezanların Türk yurdunun üstünde sonsuza dek işitilmesi (*duyarlılık*) istenmiştir.

#### **İstiklal Marşı'nın Dokuzuncu Kıtası;**

O zaman vecd ile bin secde edervarsa taşım,  
Her cerihamdan, ilahi, boşanıp kanlı yaşım,  
Fıskırır ruh-i mücerretgibi yerden naaşım;  
O zaman yükselerek arşa değer belki başım.

İstiklal Marşı'nın dokuzuncu kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan tek bir değer tespit edilmiştir. Bu değer, *duyarlılık*tır. İstiklal Marşı'nın dokuzuncu kıtası incelendiğinde, *duyarlılık* değerinin bütün satırlarda olduğu görülmüştür. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, (şehitler adına konuşuluyor) Allah'tan istenilenlerin gerçekleştiği takdirde ne kadar sevinileceği ifade edilmiştir (*duyarlılık*). Şehidin eğer varsa mezar taşı Allah'a secde edeceği ifade edilmiştir. İkinci satırında, yine şehit atalarımızın yaralarından kanlı yaşlar aka aka secde edeceği (*duyarlılık*), üçüncü satırında, her şeyden arınmış, soyunmuş bir ruh gibi na'sının yerden fıskıracağı (*duyarlılık*), dördüncü satırında, o zaman başının yükseleceği, belki göğün en yukarisına degeceği (*duyarlılık*) anlatılmıştır.

#### **İstiklal Marşı'nın Onuncu Kıtası;**

Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilal!  
Olsun artık dökülen kanlarımın hepsi helal.  
Ebediyen sana yok, ırkıma yok izmihlal:  
Hakkıdır, hür yaşamış bayrağımın hürriyet;  
Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklal!

İstiklal Marşı'nın onuncu kıtasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler, *vatanseverlik, adalet, duyarlılık, bağımsızlık ve özgürlük*tür. İstiklal Marşı'nın son kıtası incelendiğinde; *duyarlılık, bağımsızlık ve özgürlük* değerinin bütün satırlarda yer aldığı görülmüştür. İstiklal Marşı'nın ilk satırında, bayrağın artık şafaklar gibi şanlı olduğu söylenmiştir (*duyarlılık*). Çünkü zaferin müjdecisi olan şafak vakti bayrağın dalgalanışıyla süslenecektir (*bağımsızlık, özgürlük*). İkinci satırında, bayrağın uğruna dökülen bütün kanların istiklal kazanıldığı için ona helal olduğu (*vatanseverlik, duyarlılık, bağımsızlık, özgürlük*), üçüncü satırında, artık sonsuza kadar bayrağa ve Türk milletine tehlikenin olmadığı (*duyarlılık, bağımsızlık, özgürlük*), dördüncü satırında, Türk bayrağının ezelden beri hür yaşadığını ve bundan sonra da hür yaşamasının hakkı olduğu (*adalet, duyarlılık, bağımsızlık, özgürlük*), beşinci satırında, Hakk'a tapan Türk milletinin istiklali hak ettiği (*adalet, duyarlılık, bağımsızlık, özgürlük*) ifade edilmiştir.

İstiklal Marşı'nın Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular; *adalet, bağımsızlık, dayanışma, duyarlılık, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik* temaları altında sayısal, yüzdeler ve frekanslarına ilişkin bilgiler tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 8.** İstiklal Marşı'nda Yer Alan Değerlerin Kıtalara Göre Sayısal Dağılımı

<i>Kıta/ Değerler</i>	<i>Adalet</i>	<i>Bağımsızlık</i>	<i>Dayanışma</i>	<i>Duyarlılık</i>	<i>Özgürlük</i>	<i>Saygı</i>	<i>Sevgi</i>	<i>Sorumluluk</i>	<i>Vatanseverlik</i>	<i>Toplam</i>
<i>1.Kıta</i>		3	2	2	3					10
<i>2.Kıta</i>		2		3	2			2		9
<i>3.Kıta</i>		4			4					8
<i>4.Kıta</i>		2	1	2	2				1	8
<i>5.Kıta</i>	2	2		2	2			2	2	12
<i>6.Kıta</i>				4		4		1	1	10
<i>7.Kıta</i>				4			3		3	10
<i>8.Kıta</i>		2		4	2					8
<i>9.Kıta</i>				4						4
<i>10.Kıta</i>	2	5		5	5				1	18
<i>Toplam</i>	4	20	3	30	20	4	3	5	8	97

İstiklal Marşı'nda yer alan değerlerin kıtalara göre sayısal dağılımı tablosu incelendiğinde değerlerin en fazla 10. kıtada (18), en az da 9. kıtada (4) olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** İstiklal Marşı'nda Yer Alan Değerlerin Satırlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	<i>Satır</i>	<i>Adalet</i>	<i>Bağımsızlık</i>	<i>Dayanışma</i>	<i>Duyarlılık</i>	<i>Özgürlük</i>	<i>Saygı</i>	<i>Sevgi</i>	<i>Sorumluluk</i>	<i>Vatanseverlik</i>	<i>Toplam</i>
<i>1.Kıta</i>	1	F		*	*						2
	2	F	*			*					2
	3	F	*			*					2
	4	F	*	*	*	*					4
<i>2.Kıta</i>	1	F	*		*	*					3
	2	F			*				*		2
	3	F			*				*		2
	4	F	*			*					2
<i>3.Kıta</i>	1	F	*			*					2
	2	F	*			*					2
	3	F	*			*					2
	4	F	*			*					2
<i>4.Kıta</i>	1	F									-
	2	F	*		*	*				*	4
	3	F	*	*	*	*					4
	4	F									-
<i>5.Kıta</i>	1	F			*				*	*	3
	2	F			*				*	*	3
	3	F	*	*		*					3
	4	F	*	*		*					3
<i>6.Kıta</i>	1	F			*		*				2
	2	F			*		*				2
	3	F			*		*		*		3
	4	F			*		*		*	*	3

7. Kıtta	1	F			*			*		*	3
	2	F			*						1
	3	F			*			*		*	3
	4	F			*			*		*	3
8. Kıtta	1	F			*						1
	2	F		*	*		*				3
	3	F			*						1
	4	F		*	*		*				3
9. Kıtta	1	F			*						1
	2	F			*						1
	3	F			*						1
	4	F			*						1
10. Kıtta	1	F		*	*		*				3
	2	F		*	*		*			*	4
	3	F		*	*		*				3
	4	F	*	*	*		*				4
	5	F	*	*	*		*				4
<b>Toplam</b>	F	4	20	3	30	20	4	3	5	8	97
	%	4,12	20,6	3,09	30,9	20,6	4,12	3,09	5,15	8,24	

İstiklal Marşı'nda en fazla yer alan değer *duyarlılık* (30) değeriyken, en az yer alan *dayanışma* ve *sevgi* (3) değeridir. Ayrıca 20'sinde *bağımsızlık*, 20'sinde *özgürlük*, 8'inde *vatanseverlik*, 5'inde *sorumluluk*, 4'ünde *adalet* ve *saygı* ile ilgili değerler yer almaktadır. Araştırılan toplam 41 satırdan 4. kıtının 1. ve 4. satırlarında sosyal bilgiler öğretim programında yer alan herhangi bir değere rastlanamazken, bir satırda en fazla 4 değer belirlenmiştir (Tablo-9).

## SONUÇ

Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin İstiklal Marşı'nda yer alma durumlarını tespit etmek ve bu değerlerin İstiklal Marşı'nın kıtalarına ve satırlarına göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilgiler öğretim programında bulunan 18 değerden 9'u İstiklal Marşı'nda yer almaktadır. Bu değerler *adalet*, *bağımsızlık*, *dayanışma*, *duyarlılık*, *özgürlük*, *saygı*, *sevgi*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* değerleridir. İstiklal Marşı'nın sosyal bilgiler öğretim programında geçen değerler açısından incelenmesi sonucu Türk milletinin karakterini yansıtan bu marşın sosyal bilgiler dersinde değer öğretiminde yararlanılabilecek önemli bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin öncelikli amaçlarından biri iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirmektir (MEB, 2018). İyi vatandaş yetiştirme adına içeriği itibariyle sosyal bilgiler dersi önemli bir yere sahiptir. İyi vatandaş yetiştirmenin değerlerle şekillenmesi gerektiği sosyal bilgiler öğretim programında da vurgulanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde önemli bir yer tutan vatandaşlık konuları içerisindeki değerlerin İstiklal Marşı ile yeri ve içeriğine göre derste uyumlu bir şekilde verilmesinin öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir. İstiklal Marşı'nın içinde barındırdığı değerleri bilerek ve farkında olarak okumak öğrencilerde farklı bilinç ve hisler oluşturmasının yanı sıra ülkesinin temelindeki değerleri fark etme ve kavrama adına fırsat sunabilir. Ayrıca İstiklal Marşı içinde barındırdığı değerlerle ve anlatımında yer alan metaforlarla hem hitap ettiği yaş grubu hem de dersin amaç ve içeriğine göre sosyal bilgiler dersiyle uyumlu bir şekilde değer aktarım materyallerinden biri olarak kullanılabilir.



Sosyal bilgiler dersinin içinde barındırdığı konularla İstiklal Marşı'nın bağlantısının kurulduğu takdirde anlamlı bütün oluşması sağlanacak ve öğrenciler sahip olmaları gereken değerlerin farkına varabilecektir. Okula başladıkları ilk dönemlerden itibaren tanıdıkları ve ezberledikleri milli marşımızı değer eğitimi bağlamında ele almak bildiğimiz fakat farkında olmadığımız bir cepheden milli marşa bakmamızı ve sunulan değerlerin daha kolay içselleştirilmesini sağlar. Nitekim birey sık karşılaştığı durum ve olayları daha kolay benimsemekte ve zamanla içselleştirmektedir (Subaşı, 2000; Sönmez, 2008). Sosyal bilgiler dersinde de İstiklal Marşı'nın değerler açısından ele alınması öğrencilerde değerleri kolay benimseme ve içselleştirme adına fırsat sunacağı düşünülmektedir.

Milli, manevi ve evrensel değerleri tanıyıp, benimseyip içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirme adına sosyal bilgiler dersinin öneminin büyük olduğu sosyal bilgiler programında da vurgulanmıştır (MEB, 2018). Değerler kazandırılırken kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin yanı sıra farklı materyallerin kullanımı öğrenmeyi ve benimsemeyi daha etkili hale getirebilir. İstiklal Marşı öğretmenlerin bireysel görüş ve değerlerinden bağımsız olarak değerler eğitimi bağlamında ele alınarak sosyal bilgiler öğretiminde kazandırılacak değerlerin etkili bir şekilde aktarımını sağlayabilir. Sosyal bilgiler dersinde milli marşımız olmasının yanı sıra değer aktarımında yararlanılabilecek doküman olarak da İstiklal Marşı'ndan yararlanılabileceği düşünülmektedir.

İstiklal Marşı içinde *sevgi, sorumluluk, dayanışma* gibi farklı değerleri bir bütün olarak barındırmaktadır. Sosyal Bilgiler Programında değerlerin alt boyutları ile ele alınabileceği vurgulanmıştır. Bahsi geçen değerler birbirinin alt değeri olmasa da birbiriyle yakın ilişkide bulunan değerlerdir. Öyle ki bireyin duyarlı olmasında etkili rol oynayacak unsurlar farklı değerlerin bir araya gelmesiyle faal hale gelebilir. Sevgi duyulmayan bir unsura duyarlılık gösterilmesi mümkün olabilir. Duyarlılık gösterilen duruma karşı ise sorumluluk hissedilebilir. Bu bağlamda İstiklal Marşı'ndan sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde yararlanmanın hem değerlerin bir bütün olarak sunulması hem de değerlerin birbiriyle ilişkisinin fark edilmesi adına etkili bir yol sunabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Akdemir, S. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programı'ndaki değerlerle ilgili görüşleri ve bunların kazandırılmasına ilişkin uygulamaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, A.A., İbret, B.Ü. & Avcı, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1558-1574.
- Aydın, M. Z. (2012). *Ailede ahlak eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Ayral, A. (1984). *Açıklamalı İstiklal Marşımız*. Gönül Matbaası Yayınları.
- Ayvazoglu, B. (1986). *İstiklal Marşı: Tarihi ve manası*. Tercüman Gazetesi Yayınları.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, D. (2011). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Cumalıoğlu, F. (1962). *Mehmet Akif'in hayatı ve İstiklal Marşı*. Sönmez Neşriyat.

- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çongur, R. (2000). İstiklal Marşı şairimiz Mehmet Akif Ersoy. *Türk Yurdu*, 20 (152), 8-11.
- Dılmaç, B. (2010). *Değerler eğitimine yaklaşımlar* [Bildiri sunumu]. Değerler eğitimi uluslararası konferansı, İstanbul.
- Duran, H. & Torun, F. (2011). Öğretmen adaylarının İstiklal Marşı'nda kullanılan kavramları anlama düzeyleri. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0 (43), 113-138.
- Edwards, J. (1996). Planning for values education in the school Curriculum. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds), *Values education and education in values*. (ss.167-169). Routledge Falmer.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Eren, H. (1986). İstiklal Marşı üzerine. *Türk Dili*, 51(420), 492-498.
- Ergin, M. (1985). Mehmet Akif ve İstiklal Marşımız. *Türk Edebiyatı*, 26-30.
- Farris, P. A. (2004). *Elementary and middle school social studies. An interdisciplinary, multicultural approach*. (4. baskı). Mc Graw Hill.
- Gedik, F. (2012). *Sosyal bilgiler programı'nda yer alan değerlerin kazandırılmasında "100 Temel Eser" içerisinde yer alan hikaye kitaplarının rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kolaç, E., & Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- İbret, B.Ü., Avcı, E., Karabıyık, Ş., Güleş, M. & Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 104-124.
- İbret, B.Ü., Karatekin, K. & Avcı, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim*, 207, 5-23.
- Kan, Ç. (2010) Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim*, 187, 138-145.
- Kaplan, M. (1971). Türk İstiklal Marşı. *Hisar*, 88, 4-6.
- Kaplan, M. (1977). İstiklal Marşı. *Milli Kültür*, 1(9), 6-9.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*, 20, 230-255.
- Kaytancı, A. (1972). *İstiklal Marşımız ve milli ruh*. Uğurel Matbaası
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programı'nda yer alan değerlere ilişkin öğrenci algularının incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Tez Veri Tabanı.
- Kocakaplan, İ. (1983). İstiklal Marşı'nın tahlili. *Türk Edebiyatı*, 113, 17-19.
- Kocakaplan, İ. (2005). *İstiklal Marşımız ve Mehmet Akif Ersoy* (4. Baskı). Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kuzu, K. (2015) *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıfiçi uygulamalara yansımaları*. [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Tez Veri Tabanı.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4-7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Nalbantoğlu, M. (1981). *Mehmet Akif ve İstiklal Marşı*. Veli Yayınları.
- Önder, M. (1986). İstiklal Marşı belgeleri. *Türk Edebiyatı: Mehmet Akif Anıt Sayısı*, 34-41.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı), Anı Yayıncılık.

- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm>.
- Tarhan, N. (2011). *Güzel insan modeli*. Timaş Yayınları.
- Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course of social sciences. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 1187-1191.
- Tezel, S. (1991, 9-11 Eylül). *Atatürk ve İstiklal Marşımız* [Bildiri Sunumu]. Uluslararası İkinci Atatürk Sempozyumu. Ankara.
- Timurtaş, F. K. (2002). İstiklal Marşı ve Mehmet Akif Ersoy. İstanbul: *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 62, 16-21.
- Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansımaları düzeylerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], YÖK Tez Veri Tabanı.
- Tökel, İ. (2008). *Gökhan Akççek'in çocuk şiirlerinin değer aktarımı açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi], YÖK Tez Veri tabanı.
- Varol, Ç. (2013). *Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Tez Veri Tabanı.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: Eğitimde yeni ufuklar*. Akçağ Yayınları
- Yılmaz, E. (1999). İstiklal Marşı'nın dili üzerine bir inceleme. *Türk Dili*, 291-279.
- Yılmaz, M. (2013). *Değerler eğitimi ve okul etkinlikleri*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Yiğittir, S. & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 49-73.
- Yund, K. (1961). *İstiklal Marşı bilgisi*. Hüsnütabiat Basımevi.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Investigation of the National Anthem in Terms of the Values in the Social Studies Curriculum*

#### **Introduction**

The aim of this study is justice, giving importance to family unity, independence, peace, scientificity, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, disposition, which are included in the social studies curriculum and are aimed to be gained to students. To determine the status of patriotism and benevolence values in the National Anthem. It is also to determine the distribution of these values according to the continents and lines of the Turkish National Anthem. This study is important because it is the first study in which the Turkish National Anthem is examined in terms of the values in the social studies course curriculum. It is thought that this study will create awareness in terms of showing how to benefit from the National Anthem in social studies lesson within the scope of teaching values.

#### **Method**

In this study, which was carried out to determine the values in the National Anthem, a survey model was used as a model. A qualitative approach was adopted in the study and the data of the study were analyzed using the descriptive analysis method. Documentation was used as a data collection technique in the study. The Turkish National Anthem formed the data of this study. In the first stage of the analysis, both researchers examined the Turkish National Anthem for the purpose of the study. The analysis was

Finalized after the data of the study were evaluated together with two experts who had studies on values education in the field of social studies. Findings are presented in tables.

#### **Result**

As a result of the analysis, a total of 9 themes were identified, namely justice, independence, solidarity, sensitivity, freedom, respect, love, responsibility and patriotism. According to the results of the research, it was seen that there were 9 values out of 18 values in the Social Studies Curriculum in the National Anthem, which was examined within the framework of the research. While the values in the social studies curriculum were found in each verse and line, no value was found in the 1st and 4th lines of the 4th line. In the total of 41 lines of the National Anthem, sensitivity (30), independence (20), freedom (20), solidarity (3), responsibility (5), respect (4), patriotism (8), love (3) and justice (4) It was determined that the values are included. In this context, it has been observed that the Turkish National Anthem carries the character of the Turkish nation to its lines and reflects the values that its meaning has always been integrated with the basic elements of our national existence. The values of the National Anthem are thought to be an important resource that can be used in value teaching in social studies lesson. Therefore, the values desired to be acquired by individuals can also be transferred through this resource. It is thought that handling the National Anthem in terms of values in the social studies lesson will provide an opportunity for students to easily adopt and internalize the values.

It is thought that using the National Anthem in values education in social studies lesson will provide an effective way to present the values as a whole and to realize the relationship between values.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## Tarih Konularının Öğretiminde Senkronik Yaklaşım Modeli ve Ölçekli Senkronik Tarih Şeritleri\*\*

Ömür KIZIL<sup>1\*</sup> & Cengiz DÖNMEZ<sup>2</sup>

Gönderilme Tarihi: 22 Kasım 2020 Kabul Tarihi: 10 Aralık 2020  
DOI: 10.38015/sbyy. 829592

### Öz:

Tarihi olay ve olgular, zaman ve mekân içerisindeki başka olay ve olgularla bağlantılı şekilde ortaya çıkar. Diyakronik tarih anlayışı, olay ve olgular arasındaki bu bağlantıyı, zaman içerisindeki bir nedensellik zincirine indirgemıştır. Bu durum, doğası gereği epistemolojik bir yapı olan tarih algısını mekân faktörünü göz ardı etmek suretiyle manipüle etmektedir. Tarih yazımında, karşılaştırmalı tarih yönteminin kullanılmaya başlaması, bu sorunu büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır. Ancak karşılaştırmalı tarih yönteminin, tarih konularının öğretimi üzerinde henüz sistematik bir etkisi görülmemiştir. Bu çalışmada karşılaştırmalı tarih ve senkronik tarih şeridi çalışmalarından hareketle; tarih konularının öğretiminde kullanılabilir bir senkronik yaklaşım modeli ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, model kapsamında kullanılabilir senkronik tarih şeritleri de hazırlanmıştır. Avrupa’da ve Amerika Birleşik Devletleri’nde çok eski örneklerine rastlansa da ülkemizde bu alanda çok az sayıda çalışma vardır. Var olan çalışmalar da senkronik tarih şeritleri ile ilgili literatüre herhangi bir yenilik katmamışlardır. Avrupa’da ve ABD’de hazırlanan senkronik tarih şeritlerinde, mekân faktörünün Avrupa ve ABD lehine manipüle edildiği görülmektedir. Bu durum Batı Uygarlığının, diğer uygarlıklara nazaran daha “büyük” ve daha “önemli” görünecek şekilde temsil edilmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla senkronik tarih şeritlerinde mekân faktörü için standart bir yöntemin bulunmaması objektif çalışmaların üretimi konusunda sorun yaratmaktadır. Bu çalışmada, senkronik tarih şeritleri ile ilgili bu sorunu çözen ve objektif zaman-mekânsal temsili mümkün kılan bir yöntem geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Hazırlanan senkronik tarih şeridi, 1789-2018 yılları arasında Avrupa, Türkistan, Ortadoğu ve Kuzey Afrika’daki tarihi süreci zaman-mekânsal olarak haritalamaktadır. Hazırlanan çalışmanın alana getirdiği yenilikler şu şekilde sıralanabilir: (1) Yakın Çağ’ın zaman-mekânsal tasviri; (2) mekânsal temsilde manipülasyonu engelleyen ve temsilin objektifliğini arttıran ölçeklendirme tekniği; (3) zaman-mekânsal verilerin, analiz birimlerini değiştirmeye imkân sağlayacak şekilde mekânsal ölçek ve zamansal çözünürlük derecelerine göre katmanlı şekilde temsil edilmesi. Bir başka deneysel çalışmayla da yöntemin ve şeritlerin kullanımının öğrencilerin mekânsal ve senkronik düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Senkronik yaklaşım, senkronik tarih şeridi, histomap, senkronik düşünme, tarih öğretimi.

### Abstract:

Historical events and phenomena occur in connection with other events and phenomena within time and space. The diachronic understanding of history has reduced this

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-9181-5437

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6509-4664

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): omurkizil@outlook.com

\*\*Bu çalışma, 15 Ekim 2020 tarihinde 4. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmesiyle oluşturulmuştur.

connection between events and phenomena to a causal chain over time. This situation manipulates the perception of history, which is an epistemological structure in nature, by ignoring space. In historiography, the comparative history method has largely eliminated this problem. However, comparative history has not yet seen a systematic effect on the teaching of history subjects. In this study, based on the comparative history and synchronological chart studies; A synchronic approach model that can be used in the teaching of history subjects has been introduced. In this context, synchronological charts that can be used within the scope of the developed model were prepared. Synchronological charts have nearly three centuries of tradition. These materials are one of the limited number of tools that allow for a time-spatial representation of history. Although very old examples are found in Europe and the United States of America, there are few studies in this area in our country. Existing studies have failed to add any innovation to the literature on synchronological charts. In the synchronological charts prepared in Europe and the USA, it is seen that the space factor is manipulated in favor of Europe and the USA. This situation causes the Western Civilization to be represented in a way that it seems "bigger" and more "important" compared to other civilizations. For this reason, the lack of a standard method for the space factor in synchronological charts creates problems in the production of objective works. In this study, a method that solves this problem regarding synchronological charts and provides objective time-spatial representation has been developed and applied. The synchronological chart prepared maps the historical process in Europe, Turkistan, the Middle East and North Africa between 1789-2018 in a time-spatial manner. The innovations brought to the field by the prepared study can be listed as follows: (1) Time-spatial depiction of the Modern Age; (2) scaling technique that prevents manipulation in spatial representation and increases the objectivity of representation; (3) layered representation of time-spatial data according to spatial scale and temporal resolution. In another experimental study, it was seen that the use of the method and the use of synchronological charts improved students' spatial and synchronic thinking skills.

**Keywords:** Synchronic approach, synchronological charts, histomap, synchronic thinking, history teaching.

## GİRİŞ

Tarih yazımı ve tarihsel düşünme, küreselleşmenin günümüzdeki kadar gelişmediği dönemlerde, dar ölçekli mekânlarda meydana gelen olay ve olgular üzerine şekillenmiştir. Geniş olmayan bir coğrafyaya yönelik gözlemlerle şekillenen tarih anlatısı, diyakronik (art zamanlı) zaman nosyonunun gelişmesinde ve tarih yazımına egemen olmasında etkili olmuştur. Seçilmiş olayların art zamanlı olarak sıralandığı diyakronik tarih anlatısı, geçmiş zamana ilişkin algı yanılgılarını da beraberinde getirmektedir (Safran ve Şimşek, 2009). Zincirleme olarak kurulan neden-sonuç bağlantısı, tarihi olay ve olgular arasından bir seçme işlemi zaruri kılmaktadır. Art zamanlı olaylar arasında neden-sonuç kurma eğilimindeki diyakronik tarih anlatısının doğasında bu vardır. Olayların seçiminde izlenen bu tercihler zamanla tek gerçeklik algısına dönüşmekte ve geri kalan tarihi olay ve olguları görünmez kılan kısır bir döngüyü tetiklemektedir (Safran ve Şimşek, 2011).

Ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişmesine paralel şekilde artan küreselleşme, tarihinin gözleyebildiği kültür çevrelerinin büyümesine sebep olurken; "karşılaştırmalı tarih" yönteminin gelişimine de gereklilik oluşturmuştur. Zira küreselleşme, milli tarih anlatılarını, bölge ve dünya ölçeğindeki mekânsal ilişkiler bakımından genişletmiştir. Örnek vermek gerekirse, zamansal ve mekânsal hinterlandı geniş olan Türk veya İngiliz tarihi konu edilirken dünyanın birçok bölgesine yayılmış olan başka milletlerin tarihini konu edinmemek mümkün değildir.

Karşılaştırmalı tarih çalışmalarında, tarihsel gerçekliğe ulaşmak üzere birden fazla örnek olay üzerinden olgusal karşılaştırmalar yapılarak, yapısal analizler ortaya konulmaktadır. Gerçekleştirilen analizlerde zaman ve mekândaki değişimler de dikkate alınmaktadır (Tütüncü ve Ünal, 2019). Karşılaştırmalı tarih yöntemiyle incelenen olay ve olgular hem diyakronik hem de senkronik perspektifle karşılaştırılabilmektedir. Diyakronik perspektifin kullanıldığı bir karşılaştırmada, birbirinin ardınca gerçekleşen olay ve olgular; senkronik perspektifin

kullanıldığı bir karşılaştırmada ise farklı coğrafyalarda eş zamanlı olarak gerçekleşen veya hem zaman hem de mekân açısından farklılık arz etmiş olsalar dahi benzer gelişim aşamalarına sahip olay ve olgular inceleme nesnesi olarak kullanılabilir (Hroch, 2011).

Diyakronik perspektifin yarattığı engel, karşılaştırmalı tarih yönteminin geliştirilmesi ve kullanımıyla birlikte “tarih yazımı” alanında büyük ölçüde giderilmiştir. Ancak karşılaştırmalı tarih, henüz öğretim ortamlarına önemli bir yansımada bulunmamıştır. Karşılaştırmalı yöntemin, tarih konularının öğretimine de uyarlanması suretiyle öğretim süreçlerinde senkronik yaklaşımın tesis edilmesi, söz konusu handikapı ortadan kaldırma hususunda önem taşımaktadır. Ancak bu alanda sınırlı sayıdaki çalışma ya meseleye “karşılaştırmalı tarih” yazımı bağlamında teorik olarak yaklaşmakta ya da hedef, içerik, düşünme becerileri, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme unsurları açısından zayıf ve meselenin doğasına uygun özgünlüklerden yoksun etkinlik örnekleri üzerine odaklanmaktadır (Kneeshaw, 1988a; Kneeshaw, 1988b). Dolayısıyla araştırma kapsamında ulaşılan alanyazın taramasında, tarih konularının senkronik yaklaşımla öğretimi konusunda büyük bir boşluk dikkat çekmektedir. Konuya tarihsel düşünme becerileri bağlamında temas eden ve tarih öğretiminde senkronik yaklaşımın önemine değinen çalışmalara (Ata, 2006; Ata, 2009; Gaddis, 2002, Kneeshaw, 1988a; Kneeshaw, 1988b; Safran, 2002; Safran ve Şimşek, 2009) rastlansa da senkronik tarih öğretimi üzerine gerçekleştirilen yalnızca bir çalışmaya (Hocaoğlu, 2015) rastlanmıştır. Hocaoğlu’nun (2015) çalışması da farklı bir alanda, üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla senkronik yaklaşım modelini tanıtan ve bu konuda materyaller sunan bu çalışmanın alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Sistematik şekilde ele alınıp tanımlanmasa da senkronik zaman nosyonuyla düşünme, tarih konularının belirli temalar çevresinde ele alınarak öğretiminde kısmen kullanılmaktadır. Örneğin; demokrasi, insan hakları, milliyetçilik, kölelik, feodal düzen, sömürgecilik, sanayileşme vb. konular uluslararası nitelik taşıdıkları için ulusal perspektifi aşan bir mahiyette ele alınmak durumundadır. Osmanlı Devleti’nde ilan edilen Tanzimat ve Meşrutiyet’in, Avrupa ve Dünya’nın diğer bölgelerindeki farklı devletlerde meydana gelen olaylar ve gelişim gösteren fikirlerle bağlantısının ele alınmasının zaruritesi bu bakımdan değerlendirilebilir. Aynı şekilde Fransız İhtilali’nin bir benzerini eş zamanlı olarak farklı coğrafyalarda görmek mümkün müdür? Fransız İhtilali’ni hazırlayan olay ve olgular diğer devletlerde de gözlenebilmekte miydi? (Yılmaz ve Taşer, 2009, s.5). Bu tarz soruların yanıtlanabilmesi için farklı coğrafyaların tarihine ilişkin malumat sahibi olmak ve sahip olunan bilgiler arasında senkronik düşünme ile çıkarımda bulunmak gerekmektedir. Bu tip bir bilgi birikiminin ortaya çıkmasının güç oluşu, bu bilgileri bir arada bulunduran senkronik tarih şeritlerinin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Ancak öncelikle senkronik tarih şeritlerinin kullanımı hususunda da etkili olan senkronik düşünme konusuna değinmekte yarar vardır.

Tarihçiler tarafından karşılaştırmalı tarih çalışmalarında kullanılan senkronik (eş zamanlı) düşünme becerisi, alanyazında yeteri kadar konu edilmemiş ve sistematik şekilde incelenmemiştir. Sınırlı sayıdaki çalışmalardan birinde Şimşek (2006), senkronik düşünmeyle ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Tarihte eşzamanlılık, tarih öğretiminde olduğu gibi tarihsel zaman kavramının öğrencide tam olarak anlaşılması için gerekli öğelerden biridir. Eşzamanlılık, tarihte aynı anda meydana gelmiş iki farklı olayın anlaşılmasını sağlar. Bu yeterlilik, öğrencinin hem kendi bölgesinde hem kendi ülkesinde hem de dünyada veya başka toplumlarda meydana gelmiş tarihsel olayları karşılaştırmalı

olarak öğrenmesine yardım eder. Bu da tarih öğretimini özcü bir durumdan kurtarmak için birçok fırsat sunabilir... Çocuklarda eşzamanlılığın diğer becerilerde olduğu gibi birtakım yeterlilikleri gerektirdiği açıktır (Şimşek, 2006, s.118-119).

Şimşek (2006) senkronizmin, tarihsel zaman kavramının anlaşılması ve tarih öğretimi açısından gerekli bir öge olduğunu ve bazı düşünme yeterlilikleri gerektirdiğini belirtmektedir. Senkronik düşünmeyi doğrudan konu edinen bir diğer isim Gaddis'dir (2002). Gaddis (2002), senkronik düşünmeyi tarihçilerin düşünme becerileri arasında saymaktadır. Buna göre; senkronizm, tarihi olay ve olgular hakkında düşünen bireye, aynı anda birden fazla yerde olma yeteneğini vererek, farklı yerlerde meydana gelen olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurulması, karşılaştırmalar ve analiz işlemlerinin yapılması gibi imkânlar sunan bir düşünme becerisidir.

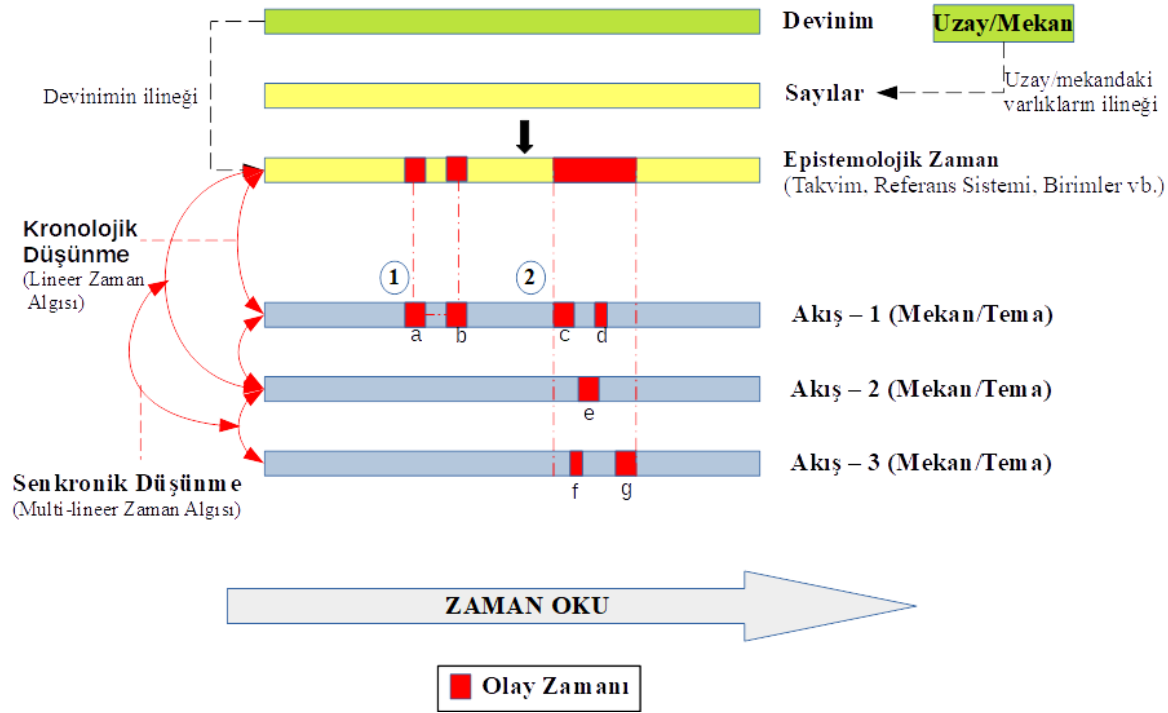
Yukarıda sunulan ifadelerle göre; Şimşek'in (2006), eşzamanlılığı konvansiyonel zamandaki bir eşzamanlılık olarak algıladığı ve kronoloji becerileri arasında saydığı görülmektedir. Bu anlayışa göre mutlak zamanın metrik sisteminde aynı anda meydana gelen olayların eşzamanlılığından bahsedilmektedir. Bir beceri olarak senkronik düşünme, bu çalışmada Gaddis'de (2002) de görüldüğü şekliyle daha kapsamlı bir olguya işaret etmek için kullanılmıştır. Gaddis (2002), senkronik düşünmeyi Hroch'un (2011) da kullandığı manada konvansiyonel (metrik) zamanın "mutlak" eş zamanlılık sınırından kurtarmaktadır. Buna göre; aynı zaman diliminde meydana gelmesi de benzer gelişim süreçleri sergileyen olay ve olgular bu düşünme becerisiyle karşılaştırılabilir ve buradan çeşitli olgularla ilgili çıkarımlarda bulunulabilir.

Yukarıda sayılanlardan başka pek çok çalışma tarihsel zaman tanımlamalarında, tarihin mekân ile ilgili boyutunu ihmal ederek senkronik düşünmenin de ihmal edilmesine sebebiyet vermiştir. National Center for History in the Schools (NCHS, 1996) vb. kurumların tanımladığı tarihsel düşünme becerilerinde ise senkronik düşünme ile doğrudan ilişkili pek çok bileşen farklı düşünme becerilerinin alt boyutları içerisine dağıtılmıştır. Tarih konularının senkronik yaklaşımla öğretimi bu beceri ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple, senkronik yaklaşımla öğretim metodunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından öncelikle senkronik düşünmenin net bir şekilde tanımlanması ve diğer becerilerle ilişkilerinin ortaya konulması gerekmektedir. Literatürde senkronik yaklaşımın mahiyeti ile ilgili çalışmalara ulaşılamamasının önemli bir sebebi de senkronik düşünme ile ilgili çalışılmamış olmasıdır.

### ***Senkronik Düşünme***

Senkronik düşünme, insanların doğadaki doğal süreçlere yönelik gözlemlerinden dolaylı olarak türemiş bir beceridir. Diğer bir deyişle, İnsan zihninin, varlık dünyası ve doğadaki süregelen devinime yönelik gözlemlerden türettiği epistemolojik yapıların bir ürünü olduğu söylenebilir. Senkronik düşünme, zaman mevhumu üzerine gelişen bir düşünme biçimi olduğu için öncelikle zaman kavramının doğası ve bu kavram ile düşünme becerilerinin ilişkisine bakmak gerekmektedir.

Senkronik düşünmenin doğasını daha ayrıntılı şekilde açıklayabilmek için Şekil-1 oluşturulmuştur.



Şekil 1. Senkronik (Eş Zamanlı) Düşünme

Şekil 1 incelendiğinde, senkronik düşünmenin (uzay/mekân da dâhil edildiğinde) yedi farklı şeridin arasındaki ilişkiler bağlamında açıklandığı görülmektedir. Şekil 1'deki şeritlerden yalnızca “uzay/mekân” ve “devinim” olguları ontolojik bir nitelik taşımaktadır. Buna göre “uzay/mekân” ile kastedilen mikro ölçekten makro ölçüğe kadar varlık âlemi iken “devinim” ile kastedilen bu varlık âleminin akış ve tema içerisindeki varoluşudur. Şekil 1'deki diğer unsurlar ise insan zihninin bu iki yapıdan türettiği epistemolojik inşa ürünleridir.

“Sayılar” insan zihninin uzay/mekândaki varlıklardan ilinekle olarak türettiği epistemolojik bir yapıdır. Uzay/mekândaki varlıklar/nesnelere veya o nesnelere sayacak bir zihin olmadığı takdirde sayılardan bahsedilemez. “Epistemolojik zaman” da benzer şekilde “devinim”in ilineği olarak insan zihni tarafından inşa edilmiş epistemolojik bir yapı ve referans sistemidir. “Sayılar”ın da eklenmesiyle oluşturulan takvim sistemleri, zaman birimleri (gün, ay, yıl vb.) ve kavramları bahsi geçen “epistemolojik zaman”ın içerisinde değerlendirilebilecek unsurlardandır.

Zaman mevhumunun, nesnelere ve hareketten ayrı tutulamayan bir olgu olması sebebiyle, devinimin ilineği olarak nitelendirilmesinde Aristoteles (2017), İbni Rüşd (2018), Bergson (2017) ve Köktürk'ün (2017) bu konudaki düşünceleri etkili olmuştur. Sayıların da uzay/mekândaki varlıkların ilineği olarak ortaya çıktığı bilindiği üzere daha önceden Aristoteles (2017) tarafından dile getirilmiştir. Aristoteles aynı zamanda ilinekle sözcüğünü terim olarak kullanan ilk kişidir. İlinekle, bir varlığa veya olguya bağlı olan ve o varlık/olgu olmadan kendisi var olamayan şey olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla ilinekle bir tözü (varlığı/olguyu) gerektiren taşıyıcı şey, bir başka deyişle tözün niteliği olarak tarif edilebilir. Dolayısıyla sayılar doğadaki varlıklar olmadan; zaman ise doğadaki süregelen devinim, akış ve tema olmadan var olamayacak epistemolojik yapılar olup; bu tözlerden üretilen ilinekleler olarak nitelendirilmiştir.



Buraya kadar bahsi geçen yapılar, zaman ile ilgili her düşünme becerisinin temelini teşkil etmektedir. Dolayısıyla sadece senkronik düşünme değil kronolojik ve tarihsel düşünme gibi beceriler için de aynı temelden bahsedilebilir. Zira insanlığın zaman ile ilgili ürettiği her olgu, kendisi de insan zihninin bir inşası olan “epistemolojik zaman” kavramı üzerine temellendirilmiştir. Epistemolojik zaman, hem kendisi insan düşüncesinin bir ürünü olmakta hem de ilgili düşünme becerileri için bir araç teşkil etmektedir.

Epistemolojik zaman inşası, artan sosyal organizasyon düzeyine bağlı olarak önem kazanan bir mahiyette, meydana gelen veya gelecek olay ve olguların düzenlenmesi açısından bir referans sistemi sunmaktadır. Örneğin; Şekil 1’de “Akış 1” şeridindeki “a” olayının, diğer olaylara göre bulunduğu zamansal konumun referans sistemi (takvim) ile işaretlenmesi (örn. “a” olayı 29 Ekim 1923’te gerçekleşmiştir) bu duruma örnek teşkil edebilir.

Senkronik düşünmenin doğasını anlayabilmek için diğer şeritlerin ne anlama geldiğine de bakmak gerekmektedir. “Akış 1”, “Akış 2”, “Akış 3” şeritlerinin her biri farklı bir coğrafya veya konudaki zamansal akış formlarını temsil etmektedir. Örneğin coğrafi açıdan düşünülerek; “Akış – 1” Türkiye tarihi, “Akış – 2” İngiltere tarihi ve “Akış -3” İran tarihinde meydana gelen olay ve olguları barındıran tarih şeritleri gibi düşünülebilir. Bu şeritler mekân yerine farklı temaları da temsil edecek şekilde düşünülebilir. Örneğin; eğitim, siyaset, ulaşım vb. alanlardaki gelişmeler gibi.

Şekil 1, senkronik düşünmenin yanında kronolojik düşünmenin nasıl gerçekleştiğini de göstermektedir. Senkronik düşünmenin tam olarak anlaşılabilmesi açısından kronolojik düşünme ile farklarının ortaya konulmasının yararlı olacağı düşünüldüğünden öncelikle kronolojik düşünme örneği incelenmelidir. Şekil 1’de yer alan “1” numaralı örnek, bu anlayışın ışığında kronolojik düşünmeyi açıklamak için hazırlanmıştır. “1” numaralı örnek incelendiğinde; aynı akış konfigürasyonu (Akış 1) içerisinde bulunan iki (a ve b olayları) veya daha fazla sayıda olayın, zamansal referans çerçevesi (epistemolojik zaman) ile konumlandırılarak zamansal niteliklerine göre artzamanlı (diyakronik) perspektifle karşılaştırılmasını içermektedir. Bu şekilde gerçekleşen bir düşünme süreci neticesinde, Şekil 1’deki “a” ve “b” olaylarının artzamanlı olaylar oldukları, “b” olayının “a” olayından sonra gerçekleştiği gibi bilgiler yapılandırılabilir. Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi varsa, öncelik-sonralık bakımından taşıdıkları özellikler de göz önünde bulundurularak bu konuda değerlendirmeler yapılmasına hizmet edebilir. Mevcut öğretim programları ve ders kitapları göz önünde bulundurulduğunda büyük ölçüde bu diyakronik perspektife göre tasarlandıkları görülmektedir.

Senkronik düşünme, kronolojik düşünmeden farklı olarak birden fazla mekân veya temadaki akış (Akış 1-2-3 vb.) içerisinde meydana gelen olayların zaman-mekânsal konfigürasyonları ile ilgili değerlendirmeleri barındırmaktadır. Burada kronolojik düşünmeye göre en büyük farklılığın, tarihin mekân faktörünün ve farklı mekânsal/tematik bağlamın devreye girmesi olduğu söylenebilir. Örnek üzerinden açıklamak gerekirse; “Akış 1” içerisinde yer alan “c” ve “d”; “Akış 2” içerisindeki “e” ve “Akış 3”teki “f” ve “g” olaylarının, zamansal referans sistemindeki (takvim) konumları ve bünyelerinde barındırdıkları mekânsal veya tematik özellikler de göz önünde bulundurularak tarihsel bir bilgi veya bağlamın yapılandırılmasında karşılaştırmalı olarak kullanılması bir senkronik düşünme performansı örneği olarak değerlendirilebilir. Karşılaştırmalı tarih yöntemini kullanan tarihçilerin sergiledikleri bilişsel performans da büyük ölçüde bu şekilde gerçekleşmektedir.

Tarihi olay ve olguların, arka planlarında yatan unsurlarla bir bağlam içerisinde değerlendirilebilmesi için senkronik düşünme elzemdır. Ancak insanların bilişsel sistemi, diyakronik (art zamanlı) perspektifle düşünme açısından daha elverişli olup senkronik düşünme açısından bir handikap yaratmaktadır. Bu handikapı ortadan kaldırabilecek veya zayıflatabilecek bir unsur olarak senkronik düşünmeyi geliştirebilecek nitelikte tecrübeler/yaşantılar ön plana çıkmaktadır. Tarih konularının öğrenimi/öğretimi ile ilgili düşünme becerilerinin kullanılabilmesi için tarih ile ilgili bir içeriğe ihtiyaç vardır. Senkronik düşünme becerisi açısından da aynı durum geçerlidir. Fakat kullanılmakta olan öğretim programlarının içerik ve yöntem boyutları incelendiğinde; öğrencilerin senkronik düşünmesini gerektirecek ve geliştirecek, bu konuda yaşantı sağlayacak herhangi bir içeriği ve yöntemi barındırmadığı anlaşılmaktadır. Şimşek (2006), öğretmenlerin bu konu üzerinde hiç durmamaları ve ders kitaplarının bu anlayışa göre düzenlenmemesi açısından söz konusu duruma dikkat çekmiş ve öğrencilerin bu tip sebeplerden dolayı senkronizm ile ilgili ifadeleri anlamakta sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir (s.247). Dolayısıyla, öğretim ortamlarının öğrencilere yeteri kadar tecrübe imkânı sağlamaması, senkronik düşünme becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bu sorunu çözebilmek açısından öğretim programlarında ve ortamlarında tarih konularının öğretimine yönelik senkronik yaklaşımın yerleşmesi önem kazanmaktadır. Aksi takdirde tarih konularının öğretimi, günümüzde de olduğu gibi, seçilmiş olay ve olguların artzamanlı bir neden-sonuç zinciri içerisinde sergilenmesine indirgenmektedir. Bu durum ise tarihi olay ve olguların hakiki bağlamları içerisinde değerlendirilmesini güçleştirmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Alan yazında karşılaştırmalı tarih yöntemi ve tarih konularının öğretiminde senkronik yaklaşımın önemine değinen çalışmalara rastlansa da bu tip bir öğretimin ne şekilde gerçekleştirileceği hususunda büyük bir boşluk bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı alan yazındaki karşılaştırmalı tarih ve senkronik tarih şeridi çalışmalarından hareketle tarih konularının öğretiminde kullanılabilir bir senkronik yaklaşım modeli ortaya koymaktır. Bu bağlamda geliştirilen model kapsamında kullanılabilir senkronik tarih şeritleri hazırlanmıştır.

### **YÖNTEM**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “kuram oluşturma” yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşımda özel bir kavramsal çerçeve veya kuramdan hareket etmek yerine, toplanan verilerle kuram oluşturma sürecine odaklanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kuram oluşturma en belirgin özelliği olarak “tümevarımsal” yaklaşım dikkat çekmektedir. Bu süreçte araştırmacı; kavramlar, temalar ve bunların ilişkilerine yönelik denenceler geliştirir ve bu denencelerin açıklanmasına (teyit etme veya reddetme) yardımcı olacak verilere ulaşmaya çalışır. Sonuçta ulaşılan kavramlar ve temalar, araştırma konusuna ilişkin anlamlı bir açıklama sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tarih konularının senkronik yaklaşımla öğretimi ve senkronik düşünme konusunda daha önceden herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiş olması, söz konusu unsurların boyutlarının ve bileşenlerinin ortaya koyulması amacıyla kuram oluşturma yaklaşımının benimsenmesinde etkili olmuştur.

### ***Örnekleme***

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda, zaman ve mekân boyutlarına yer veren yatay veya dikey doğrultuda zamanın akışını doğrusal şekilde temsil eden klasik çalışmalar tercih edilmiştir. Bu ölçütleri karşılayan ve

çalışma kapsamında incelemeye alınan senkronik tarih şeridi ve ilgili çalışmalar; Bruyere (1750), Jefferys (1750), Priestley (1769), Sparks (1931), Adams (2007) ve Rosenberg ve Grafton (2010) tarafından gerçekleştirilen ve klasik olarak nitelendirilebilecek çalışmalardır.

### ***Veri Toplama Teknikleri***

Seçilen örneklem kapsamında ele alınan senkronik tarih şeridi çalışmalarının incelenmesi ve ölçekli senkronik tarih şeridinin oluşturulması aşamasında doküman incelemesi tekniği ile veri toplanmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

### ***Verilerin Analizi***

Seçilmiş senkronik tarih şeridi çalışmalarından doküman inceleme tekniği ile toplanan veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde yapılan işlem, elde edilen verilerin birbirine benzeyenlerini belirli kavram ve temalar altında toplayarak bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). İçerik analizi dört aşamadan meydana gelmektedir: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260).

## **BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA**

İçerik analizi neticesinde ulaşılan temalar bakımından, senkronik yaklaşım modelinin odak noktasında “ölçek” ve “çözünürlük” kavramlarının yer aldığı belirlenmiştir. Konuya coğrafi açıdan yaklaşılacak olursa; bazı olay ve olgular yalnızca geniş alanlar çerçevesinde kavranabiliyorken; farklı nitelikteki başka olay ve olgular yalnızca çok dar bir çevredeki gözlemlerle açıklanabilir. İncelenen tarihi olay ve olguları anlamlandırabilmek için sergilenen “ölçeğin kayması” olarak isimlendirilen zihinsel performans, analiz düzeyindeki ve kavramsallaştırmadaki bir değişiklik anlamına gelmektedir (Lacoste, 2014, s.95). Benzer bir durum, coğrafi olanla karşılaştırılabilir bir nitelikte tarihle ilgili olay ve olgular için de geçerlidir. Örneğin; 14 Temmuz 1789’da gerçekleşen Fransız İhtilali’ni tarihsel bağlamı içerisinde değerlendirebilmek için; bir gün, bir hafta veya aylar öncesinde neler olduğunun değerlendirilmesi veya bu değerlendirmelerin çerçevesinin çok daha uzun zaman dilimlerine yayılması (önceki bir yıl, on yıl veya eski rejimin yıkılmasını önceleyen üç asır) arasında önemli bir fark olacağı öngörülebilir (Lacoste, 2014, s.97).

Ölçek, coğrafi olarak da kronolojik olarak da tarihte yeni bir konu değildir. Fakat son dönemde ulus üstü tarih yazımı ile ilgilenen tarihçiler tarafından metodolojik inceleme altına alınmış (Alcalde, 2018, s.558) güncelliğini koruyan bir temadır. Gaddis (2002) ve Lacoste’un (2014) “ölçek” benzetmesi, bu çalışmada açıklanan senkronik yaklaşım modelinde de kullanılmıştır. Ancak mekânsal ve zamansal ölçekler ile ilgili bir karışıklığa mahal vermemek için zaman boyutu ile ilgili ölçeklendirme konusunda “çözünürlük” kavramı kullanılmıştır. Olay ve olguların zamansal özellikleri üzerine düşünürken, analiz birimi olarak kullanılan zaman birimlerinin (ay, yıl, asır, milenyum vb.) uzunluğuna göre çözünürlüğün derecesi de değişmektedir.

Senkronik düşünme sürecinde, mekânsal ölçek ve zamansal çözünürlük arasında doğrusal bir ilişkiden bahsedilebilir. Mekânsal ölçek büyüdükçe, zamansal çözünürlük genelde artmaktadır. Aynı şekilde, zamansal çözünürlük arttıkça da mekânsal ölçek büyümektedir. Üzerine düşünülmekte olan olayın/olgunun içerisinde bulunduğu konfigürasyon, bu durumun boyutunu

ve derecesini etkilemektedir. Buna göre dar/orta/geniş ölçekli olarak isimlendirilen zaman-mekânsal alanın ölçeği ve çözünürlüğü de göreceli olarak ara değerler alabilir. Örneğin; tarihi olayın özelliğine göre dar ölçek, bir köy veya şehirdeki haftalık bir periyod olabilir veya olayın/olgunun içerisinde bulunduğu dokuya bağlı olarak bir cephedeki veya bir ülkedeki aylık periyoda da tekabül edebilir.

Senkronik düşünmenin, farklı niteliklere sahip tarihi olay ve olgular üzerindeki tatbikinin daha iyi idrak edilebilmesi açısından mekânsal ölçek ve zamansal çözünürlük özelliklerine göre kategorize edilen katmanlı zaman-mekânsal sınıflandırması aşağıda sunulmuştur:

- 1) Dar Ölçekli Zaman-Mekânsal Senkronizasyon Katmanı
  - a) Arttırılmış zamansal çözünürlük ve büyütülmüş mekânsal ölçek
  - b) Düşürülmüş zamansal çözünürlük ve küçültülmüş mekânsal ölçek
- 2) Orta Ölçekli Zaman-Mekânsal Senkronizasyon Katmanı
  - a) Arttırılmış zamansal çözünürlük ve büyütülmüş mekânsal ölçek
  - b) Düşürülmüş zamansal çözünürlük ve küçültülmüş mekânsal ölçek
- 3) Geniş Ölçekli Zaman-Mekânsal Senkronizasyon Katmanı
  - a) Arttırılmış zamansal çözünürlük ve büyütülmüş mekânsal ölçek
  - b) Düşürülmüş zamansal çözünürlük ve küçültülmüş mekânsal ölçek.

Katmanlar arası geçişler, zihinsel bir performansa işaret etmektedir. Bu zihinsel performansta, mekânsal ölçeğin ve zamansal çözünürlüğün kayması esastır. Bu katmanların sayısı yukarıda sunulduğu şekilde kesin ve net değildir. Olay ve olguların mahiyetine göre bu katmanların sayısı artabilir veya düşebilir. Yukarıda sunulan senkronik düşünme katmanlarına, Türk İstiklal Harbi kapsamındaki tarihi olaylardan şu örnekler sunulabilir:

*1. Dar Ölçekli Zaman-Mekânsal Senkronizasyon Katmanı:* Batı Cephesi. I. İnönü Savaşı (9 – 11 Ocak 1921) ve Çerkez Ethem isyanı (27 Aralık 1920- 23 Ocak 1921) üzerine gerçekleştirilen bir senkronik düşünme sürecinde Batı Anadolu coğrafyasında gerçekleşen eşzamanlı olaylar düşünme nesnesi olarak alınmıştır. Bu örnekte zamansal çözünürlük, “günler” ile tarif edilebilir.

*2. Orta Ölçekli Zaman-Mekânsal Senkronizasyon Katmanı:* İstiklal Harbi. Türk İstiklal Harbi'nin üç cephesi (Batı, Güney ve Doğu) üzerine gerçekleştirilen bir senkronik düşünme sürecinde, ilk katmandakine oranla daha geniş bir coğrafyada (orta ölçekli) gerçekleşen eşzamanlı olaylar düşünme nesnesi olarak alınmıştır. Bu örnekteki coğrafya ölçeğin küçülmesine bağlı olarak daha geniş olsa da zamansal çözünürlük, ilk katmandakine göre daha düşüktür; burada zaman birimi olarak “günler” önemini yitirirken “aylar” ve “yıllar” kullanılabilir.

*3. Geniş Ölçekli Zaman-Mekânsal Senkronizasyon Katmanı:* İstiklal Harbi'nin uluslararası hinterlandı. Türk İstiklal Harbi, İtalya'daki siyasi iç karışıklıklar, Versay sonrası askeri ve ekonomik açıdan güçlü bir Almanya'nın varlığı ve İrlanda Kurtuluş Savaşı üzerine gerçekleştirilen bir senkronik düşünme sürecinde ilk iki katmandakine göre daha geniş bir coğrafyada (geniş ölçekli) gerçekleşen eşzamanlı olaylar düşünme nesnesi olarak alınmıştır. Bu örnekteki coğrafya diğerlerine göre çok daha büyük olsa da zamansal çözünürlük, onlara göre biraz daha azalmıştır. Burada zaman birimi olarak daha çok “yıllar”ın kullanımından bahsedilebilir.

Tarihi olay ve olgular üzerine, bu katmanlardan birisi içerisinde kalınarak da senkronik düşünmek suretiyle analiz gerçekleştirilebilir. Ancak daha üst düzey sentezlere ulaşabilmek için katmanlar arası geçişler de mümkündür. Burada Gaddis'in (2002) deyimiyle, zihinsel bir performans olarak ölçeğin kayma kapasitesi önem kazanmaktadır.

Tarih anlatılarında, asırlardır kullanılan bir geleneğe uygun şekilde, analiz birimi olarak ulus devlet ele alınmaktadır. Karşılaştırmalı tarih yönteminin ortaya çıkışı, ulus ötesi analiz birimlerini de gündeme getirmiştir. Günümüzde artık mikro tarihten kıtalar ve okyanuslar gibi ulus üstü birimlere, hatta dünya gibi çok büyük mekânsal konfigürasyonlara kadar ölçeklerde meydana gelen bir değişim söz konusudur (Alcalde, 2018). Bu durumun tarih konularının öğretimine de yansıtılması hususunda, ölçeği zihinde kaydırmayı mümkün kılan senkronik düşünme ve senkronik yaklaşım modeli önem kazanmaktadır. Aşağıda senkronik düşünme becerisini geliştirmek üzere senkronik yaklaşım modelinde kullanılacak öğretim materyalleri ile ilgili bilgi verilmiş ve bu model doğrultusunda hazırlanan özgün bir çalışma sunulmuştur.

### ***Senkronik Yaklaşım Modeli Kapsamında Kullanılabilecek Öğretim Materyalleri***

Tarih konularının senkronik yaklaşımla öğretimi ve senkronik düşünme becerisinin geliştirilmesi hususunda bazı özel öğretim materyallerinin işe koşulması gerekmektedir. Bu iş için kullanılabilecek öğretim materyallerini, insan bilişsel sistemi ile ilişkileri içerisinde ele almak, konunun zaruriyetinin daha iyi anlaşılması açısından önem arz etmektedir.

Bilişsel sistem içerisinde, bilginin işlenmesi ve yapılandırılması konusunda çalışma belleği olarak da isimlendirilen kısa süreli bellek (KSB) başrolü üstlenmektedir. Bilgiler taşıdıkları niteliklere göre KSB'de bulunan iki farklı modülden birinde işlenmektedir. Bu iki modül, "sözelleştirme döngüsü" ve "görsel-mekânsal alan" olarak adlandırılmaktadır (Solso, MacLin ve MacLin, 2018, s.204). Sözel veriler, "sözelleştirme döngüsü" modülünde işlenirken; görsel ve mekânsal nitelik taşıyan veriler "görsel-mekânsal alan"da işlenmektedir. Sözcükler/kavramlar ve dolayısıyla "sözelleştirme döngüsü" yanıtıcı bir şekilde, düşünme sürecinin temelinde yatıyor gibi görünse de üretken düşünme bakımından alanyazın bunun aksini göstermektedir. Örneğin; Arnheim (2015), kavramların düşünme sürecindeki değerini, ancak düşünme sürecine kılavuzluk eden görsel imgelere sağlayabildikleri yardımıyla sınırlamıştır (s.259). Einstein da düşünme sürecindeki görsel-mekânsal alanın önemi konusunda benzer bir görüş bildirmiştir: "Bana özgü yetenek, matematiksel hesaplamalardan gelmiyor; etki, olasılık ve sonuçları görselleştirmekte yatıyor" (Pinker, 2018, s.331).

Retorik ifadelerin yerine işaret ve sembollerin kullanılması hususunda da benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. Mazur (2018) matematik alanından verdiği örneklerde sözcüklerin yerine sembollerin kullanılmasının, zihnin yazılı sözcüklerce sürüklendiği anlam karmaşalarından kurtulmasını sağladığını ifade etmektedir (s.119). Sözel ifadeleri kullanarak cebir yapan matematikçilerin, bugün matematiğin sembolik dilini kullanan matematikçilerin rahatlıkla gördüklerini asırlar boyunca fark edememiş olmaları, bu konuda ilgi çekici bir örnek sunmaktadır (Mazur, 2018, s.150).

Bilişsel psikoloji alanındaki çalışmalar, karışık mantık problemlerinin çözümünde görsel-mekânsal düşünmenin ürünleri olan şemaların ve imgelemenin yararlılığını kanıtlamıştır (Solso vd., 2018, s.515). Koslyn'in (1983) araştırması, çocukların depolanmış hazır cevapları yoksa soruyu cevaplamak için imgelemeyi kullandıklarını göstermektedir (akt. Solso vd., 2018, s.491-492). Hızlı bir şekilde gerçekleşen akıl yürütme düşünürler, bilim insanları ve sanatçılar



tarafından da gerçekleştirildiği gibi ancak görsel duyu girdilerinin bilişsel sistem içerisinde yine aynı formatta (görsel-mekânsal formda) işlenmesiyle gerçekleşmektedir. İnsan zihinlerinin ürettiği büyük fikirler, zihnin duyu dünyasıyla sürekli yürütmekte olduğu bu ilişkiden doğmaktadır (Arnheim, 2015, s.233).

Görsel ve mekânsal formdaki bu tip bir düşünme süreci, yapılandırılan bilgilerin de yine aynı formatta temsil edilebilmesine imkân sağlamaktadır. Çizim, grafik, resim, tablo şeklinde yapılandırılan ve temsil edilen bilgiler buna örnek olarak verilebilir. Ancak bu araçlar yapılandırılmış ve bitmiş düşünceleri görünür modellerle sunma araçları değildir. Bu temsil araçları, çeşitli problemlerin çözüm süreçlerinde mekânsal düşünmeye de katkı sağlamakta ve hatta bu tip bir düşünmenin bizzat kendisi olmaktadır (Arnheim, 2015, s.151).

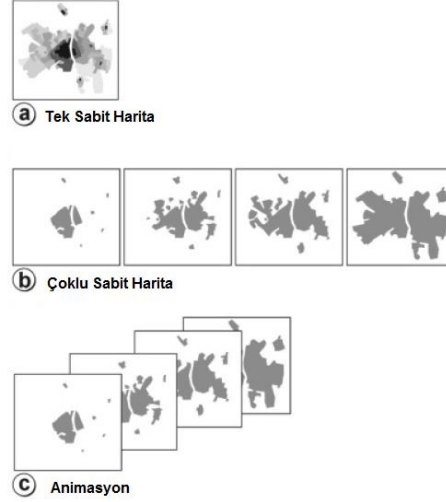
Görsel-mekânsal formdaki bu düşünme süreci, hem duyu girdilerinin bu formda işlenmesini hem de üretilen bilginin yine aynı formda (görsel-mekânsal) temsilini mümkün kılmaktadır. Üretilen bu temsil araçları da (çizimler, resimler, grafikler vb. diğer ürünler) sadece bitmiş düşünceleri görülür modellere çevirme aracı değildir. Bu araçlar, ayrıca problemlerin çözüm sürecinde mekânsal düşünmeye de katkıda bulunmakta; hatta bu tip bir düşünmenin kendisi olmaktadır (Arnheim, 2015, s.151). Bu tip araçlar, pek çok alanda olduğu gibi sosyal bilim disiplinlerinde de benzer işlevleriyle önemli bir yer tutmuştur. Mekânsal düşünmenin, bu yönüyle tarih konularının öğretimi ve zaman kavramı hususunda da bu konular üzerine düşünmeyi kolaylaştıran pek çok fırsat alanı açtığı söylenebilir. Senkronik tarih şeritleri, bu alanlardan birisidir.

Aydınlanma Çağı ile birlikte başat zaman algısı olarak ortaya çıkan çizgisel zaman, en iyi şekilde zaman şeridi ile temsil edilmektedir. Çoklu çizgisel zaman algısının mekânsal temsili olan senkronik tarih şeritleri, zaman-mekânsal nitelik taşıyan verilerin sunumu açısından güçlü özelliklere sahiptir. Harms ve Lettow (2007), senkronik tarih şeritlerinin bu yönüne dikkat çekerek, çocuklarda zaman ve kronoloji kavramlarının geliştirilmesinde faydalanılabilecek bir araç olarak “çoklu zaman şeridi” (multiple time line) söylemini tercih etmiş ve bu materyalin çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri sentezleyerek sunabileceğini belirtmişlerdir.

Senkronik tarih şeritlerinde görselleştirilen zamana bağlı mekânsal veri (zaman-mekânsal) zaman, mekân ve öznitelik olmak üzere üç temel bileşenden meydana gelmektedir (Mullaw, 2008). Zamana bağlı mekânsal görselleştirme (spatiotemporal visualization), zaman-mekânsal süreç, değişim ya da olayların incelenmesini mümkün kılarak senkronik düşünme konusunda önemli bir araç teşkil etmekte olup; son yıllarda oldukça popüler hale gelmiştir (Kraak ve Ormeling, 2011’den akt. Keskin vd., 2015).

Zaman-mekânsal verilerin görselleştirilmesinde en yaygın kullanılan görselleştirme yöntemleri statik haritalar, animasyonlar, zaman-mekân küpü (ZMK- space-time cube) ve senkronik zaman/tarih şeritleridir. Bu sayılan yöntemlere, sosyal bilgiler ve tarih konularının öğretimi perspektifinden bakıldığında; tek sabit harita (şekil 2-a) kullanım geleneğinin çok eski dönemlerden beri devam ettiği söylenebilir. Tarih haritalarının öğretim süreçlerinde kullanımı, bölgesel çatışmaların incelenmesi, bir ülkenin coğrafi genişlemesinin keşfi ve toprak eklenmesinin bir ülkenin büyümesi üzerindeki etkilerini anlama gibi konularda öğrencilere yardımcı olmaktadır (Şengül Bircan ve Safran, 2013, s.466). Ancak bu materyallerle yalnızca anlık bir zamansal gösterim yapılabilmektedir. Bu handikapı aşmak için çoklu (ardışık) sabit haritalar bir araya getirilerek, tarihi olaylar zaman akışı içerisinde farklı materyaller üzerinde görselleştirilebilir (şekil 2-b). Bu şekilde haritaların konu edindiği dönemlere ilişkin zamansal

değişim, mekândaki/coğrafyadaki değişim ile eş zamanlı şekilde takip edilebilir. Ancak bu yöntemin handikabı da çok sayıda haritayı bir arada kullanmak zorunda bırakmasıdır. Bu durum öğretim sürecini karmaşık hale getirebilmekte ve algılamayı güçleştirmektedir (Keskin vd. 2015).



**Şekil 2.** Zaman-Mekânsal Verilerin Görselleştirilmesinde Kullanılan Yaygın Teknikler. Şekil 2'nin oluşturulmasında "Clemens, L. (2014). *The Effectiveness of Uncertainty Visualization in a "Coordinated Multiple View" Environment Using a Temporal Dataset (Case study)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dresden: Technische Universität Dresden, s.15" kaynağından yararlanılmıştır.

Zaman-mekânsal nitelikteki verilerin görselleştirilmesi amacıyla kullanılacak bir diğer yaygın yöntem ise animasyonlardır (şekil 2-c). Animasyonlar, tek bir çerçevede çok sayıda anlık gösterimin ardı ardına sergilenmesine imkân tanımaktadır. Burada değişim, mekânsal diziden değil bizzat haritanın kendi hareketiyle algılanabilmektedir (Keskin vd., 2015).

Zaman-mekânsal verilerin görselleştirilmesinde kullanılan bir diğer güçlü teknik ise zaman-mekân küpüdür. Zaman-mekân küpünün haritalar ile güçlü dinamik bağlantılara sahip olması, bu tekniğin ayırt edici önemli bir özelliğidir (Andrienko vd., 2003, s.1981). Zhao ve arkadaşları (2013), zaman-mekân küplerinin çok sayıda görselleştirme yönteminin verilerini tek seferde dinamik bir şekilde gösterebilme kabiliyetine sahip olduğunu belirtmişlerdir (akt. Windhager, 2013).

Hägerstrand'ın (1982) geliştirdiği zaman-mekân küpü, üç boyutlu uzayda gerçekleşen olayların, iki boyutlu bir düzleme iz düşürülmesi mantığına dayanmaktadır. Zaman-mekân küpü, zihinde gerçekten bir küp şeklinde canlandırıldığında; küpün tabanı (x-y eksenleri) mekânı/coğrafyayı, yüksekliği (z eksen) ise zamanı temsil etmektedir. Zaman-mekân küpünün bu eksenleri arasında zamana bağlı olarak değişim gösteren veya mekânlar arasında harekete sebep olan olay ve olguların temsil edildiği zaman-mekân yolları görselleştirilmektedir.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında ise zaman-mekânsal nitelikteki verilerin görselleştirilmesinde kullanılacak güçlü bir yöntem olarak (senkronik yaklaşımla öğretim modeli kapsamında da kullanılacak) senkronik tarih şeritleri konu edilmiştir.

### **Senkronik Tarih Şeritleri**

Dönmez ve Yazıcı (2008), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde kullanılabilecek araç-gereçlere yönelik gerçekleştirdikleri sınıflandırmada, zaman şeritlerine “soyut görsel semboller” içerisinde yer vermişlerdir. Dönmez ve Yazıcı (2008), alanyazında sıklıkla karşılaşılan “zaman şeridi- tarih şeridi” kargaşasını da konu edinmişlerdir. Getirilen açıklamaya göre; zaman şeritleri dar zamanlı olaylar için kullanılırken, daha uzun zaman dilimlerini veya bütün bir tarihi tek bir gösterimde sergileyen şeritlere tarih şeridi denildiğinin üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada da “tarih şeridi” kavramı, bu anlamda kullanılmaktadır.

Daha önceden de belirtildiği üzere, olay ve olguların eş zamanlı temsili ancak görsel formatta mümkün olmaktadır. Zira Arnheim’in (2015) da belirttiği üzere resimsel imgeler, kendilerini eşzamanlılık içerisinde bir bütün olarak sunmaktadır (s.278). Bu sebeple senkronik tarih şeritleri, bu konuda önemli avantajlar barındırmaktadır. Çok sayıda tarihçi ve eğitimci, bu durumu erken sayılabilecek bir dönemde fark etmiş ve bu konuda çalışmışlardır. Devletlerin, olguların ve olayların eşzamanlı sunumunu gösteren senkronik tarih şeritleri ile ilgili çalışmaların, 18. yüzyıldan itibaren güçlü bir şekilde ortaya çıkışı bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Priestley’in (1769) bu konudaki ifadeleri, durumu açık bir şekilde göstermektedir:

Senkronik tarih şeridini kastederek) bu tür bir cetvelin başlıca yararı, tarihi öğrenmek için mükemmel bir materyal olmasıdır. Tarihi süreç içerisinde varlık göstermiş bütün önemli imparatorlukların yükseliş, ilerleme, yayılma dönemleri ve bugünkü durumları bir daha silinmeyecek bir biçimde zihne kazınır. İnsan yatay bir çizgi üzerinde, bir ülkede meydana gelen tüm inkılapları ve o anda kimin yönetimde olduğunu, okumaya nazaran çok daha kısa bir süre içerisinde görebilir. Şunu kesinlikle söyleyebilirim ki, haftalarca kitap okumak yerine bu cetvelin bir saat incelenmesiyle tarih çok daha kolay bir şekilde öğrenilebilir (s.11-12).

İlk örnekler çoğunlukla Avrupa’da ve Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır (Bruyere, 1750; Jefferys, 1750; Priestley, 1769; Sparks, 1931; Adams, 2007; Rosenberg ve Grafton, 2010). Ancak Osmanlı Devleti’nde de tarih konularının öğretiminde senkronik yaklaşımın gerekliliği ve senkronik tarih şeritlerinin kullanımı konularının dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin II. Meşrutiyet yıllarında, Ali Reşat Bey’in yazmış olduğu “Okullarda Tarih Dersi” başlıklı makalede, “bir memlekette meydana gelen tarihi olayı ve aynı vakitlerde diğer memleketlerde meydana gelmiş olan olayları zamanlarına uygun olarak gösteren tablolar, coğrafya krokileri, istatistik ve grafik levhaları”nın kullanımından bahsedildiği; “öğrenciye, çeşitli toplumların karşılaştırılmasını içeren, tarihi olaylar arasındaki ilişkiyi gösteren ve açıklayan tablolar yaptırılabilir” denildiği görülmektedir (akt. Dönmez ve Oruç, 2006, s.58-61). Cumhuriyet döneminde de bu ilgi devam etmiş ve ülkemizde 1943-1946 yıllarında ilk “senkronik tarih şeridi” çalışması gerçekleştirilmiştir. 1943 yılında gerçekleştirilen II. Milli Eğitim Şurası’nda, tarih eğitiminin ve ders materyallerinin iyileştirilmesi ile ilgili alınan kararlar bağlamında “histomap” hazırlanması kararlaştırılmıştır. Hamit Zübeyr Koşay önderliğindeki bir ekip tarafından üç yıllık bir çalışmanın ardından hazırlanan “Tarih Öncesi ve Tarih Çağlarının Mukayeseli Zaman Tablosu (Histomap)”, 1931 yılında Sparks tarafından hazırlanan materyalin düzenlenmesi sonucunda oluşturulmuştur (Ata, 2008).

### **Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi**

Farklı zaman-mekânsal konfigürasyonlardaki olay ve olguların karşılaştırılmasına veya birlikte değerlendirilmesine imkân sağlayabilmek için farklı mekânsal ölçek ve zamansal çözünürlük derecelerine sahip üç senkronik tarih şeridi (STŞ) hazırlanmıştır. Bunlar Yakın Çağ (1789-2018), 1900-1940 ve Türk İstiklal Harbi başlıklı senkronik tarih şeritleridir.

STŞ'lerin hazırlanmasında yaklaşık üç asırlık geçmişi olan geleneksel özelliklerine riayet edilmiştir. Bu özellikler;

- Devletlerin, siyasi teşkilatlanmaların coğrafi birimler üzerindeki mekânsal dağılımı,
- Devletlerin, siyasi teşkilatlanmaların zamana göre dağılımı,
- Tarihi olayların, zaman ve mekân içerisindeki dağılımının görselleştirilmesidir.

Bu geleneksel özelliklerin yanında hazırlanan STŞ'lerin ilgili alanyazına kazandırdığı bazı yeni özellikler de bulunmaktadır. Bu yenilikler şu şekilde sıralanabilir:

- Yakın Çağ'ın zaman-mekânsal gösterimi,
- Mekânsal temsilde manipülasyonun önüne geçen ve temsilin objektifliğini arttıran ölçeklendirme tekniği,
- Zaman-mekânsal verilerin, analiz birimlerini değiştirmeye imkân sağlayacak şekilde mekânsal ölçek ve zamansal çözünürlük derecelerine göre katmanlı şekilde temsil edilmesi.

Üç farklı STŞ'de yukarıda sunulan senkronik yaklaşım modelinin farklı katmanlarında yer alabilecek olay ve olgu örnekleri sergilenmiştir. Aşağıda bu STŞ'lerin özellikleri ve senkronik yaklaşım modeli bağlamındaki birbirleriyle olan ilişki durumları ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

### **Yakın Çağ Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi**

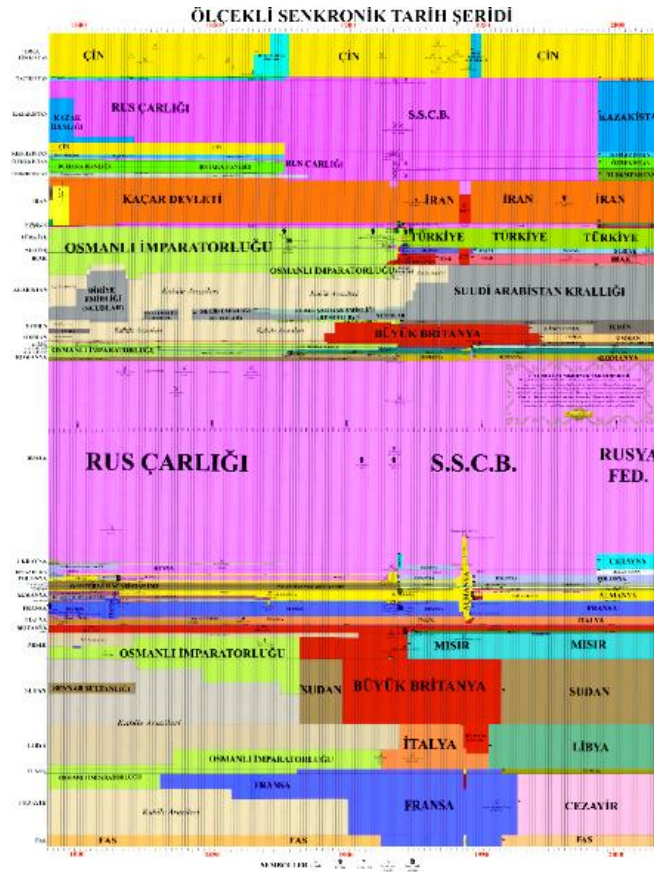
Senkronik yaklaşım modeline göre geniş ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanında değerlendirilebilecek Yakın Çağ Senkronik Tarih Şeridi; 1789-2018 yılları arasında Avrupa, Ortadoğu, Türkistan ve Kuzey Afrika'da meydana gelen olay ve olguları görsel bir şekilde eş zamanlı olarak sunmaktadır.

Mekân faktörü yatay olarak uzanan satırlarla ölçekli şekilde temsil edilirken; zaman faktörü eşit aralıklı dikey çizgilerle gösterilmiştir. STŞ'nin çalışma alanına kazandırdığı en önemli yenilik, mekân boyutu ile ilgili manipülasyon olasılığının önüne geçilmesini sağlayan ölçeklendirme tekniğidir. Bu teknik doğrultusunda mekânlar (coğrafyalar), yüzölçümlerine oranlanmış satır yükseklikleriyle temsil edilmiştir. Farklı mekânlar için ayrılan satır yüksekliklerinin değişkenliği net bir şekilde görülmektedir (bkz. Şekil-2). Bu satır yükseklikleri belirlenirken, farklı mekânlara ait yüzölçümleri, belirli bir ölçek dâhilinde küçültülerek cm cinsinden uzunluk ölçüsüne dönüştürülmüştür. Böylelikle yüzölçümü bakımından daha büyük olan coğrafi birimler, yüzölçümü daha küçük olanlara göre daha yüksek bir satır (şerit) aralığıyla temsil edilmiştir. Üzerinde çalışılan alanların yüzölçümlerinin hesaplanmasında "Google Earth" uygulamasından yararlanılmıştır. Devletlerin tarihi süreç içerisinde değişen sınırlarının tespitinde ise "GeaCron" ve "Running Reality" uygulamaları ile tarih atlasları ve haritalarından faydalanılmıştır. Tablo 1'de Yakın Çağ Senkronik Tarih Şeridi'nde, 1789-2018 yılları arasındaki tarihi gösterilen coğrafyalar sunulmuştur:

**Tablo 1.** Yakın Çağ Senkronik Tarih Şeridinde Gösterilen Coğrafyalar

Nu.	Mekân/Coğrafya	Nu.	Mekân/Coğrafya	Nu.	Mekân/Coğrafya	Nu.	Mekân/Coğrafya
1.	Doğu Türkistan	11.	Suriye	21.	Rusya	31.	İtalya
2.	Tacikistan	12.	Irak	22.	Ukrayna	32.	İsviçre
3.	Kazakistan	13.	Arabistan	23.	Beyaz Rusya	33.	Britanya
4.	Kırgızistan	14.	Yemen	24.	Polonya	34.	İrlanda
5.	Özbekistan	15.	Umman	25.	Çekoslovakya	35.	Mısır
6.	Türkmenistan	16.	B.A.E.	26.	Macaristan	36.	Sudan
7.	İran	17.	Filistin	27.	Avusturya	37.	Libya
8.	Azerbaycan	18.	Yunanistan	28.	Almanya	38.	Tunus
9.	Güney Kafkasya	19.	Bulgaristan	29.	Benelüks	39.	Cezayir
10.	Türkiye	20.	Romanya	30.	Fransa	40.	Fas

Tablo 1’de görüldüğü üzere, mekân faktöründe kullanılan coğrafi birimler çoğunlukla bugünkü ülkelerdir. Bunun temel sebebi, ölçekleme işlemi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmek için net sınırlara ihtiyaç duyulmuş olmasıdır. Ayrıca bu tip bir mekânsal iskelet tercihinin, günümüz okuyucusunun STŞ’yi daha rahat anlamasına vesile olacağı düşünülmüştür. Yakın Çağ Senkronik Tarih Şeridi (1789-2018) Şekil 3’te gösterilmiştir.



**Şekil 3.** Yakın Çağ Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi (1789-2018)

Şekil 3’te görüldüğü üzere; Tablo 1’de sunulan coğrafyalarda varlık göstermiş devletlerin zaman-mekânsal dağılımı ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Yıllara göre gerçekleşen sınır ve hanedan değişiklikleri, savaşların zaman ve mekân içerisindeki konumları ile sınır değişiklikleri üzerindeki etkisi, günümüzün dünyasında hâkim olan ulusal ve uluslararası siyasi sistemin arka



planında yatan tarihi manzara bir bütün olarak göz önüne serilmiştir. Fransız İhtilali ve sonrasında yaşananlar, Napolyon Savaşları, Osmanlı İmparatorluğu ve diğer imparatorlukların parçalanışı, 1. ve 2. Dünya Savaşlarının etkileri vb. olay ve olgular görsel olarak takip edilebilmektedir. Belirli bir coğrafyada soldan-sağa gezinerek o coğrafyadaki tarihin akışını diyakronik (art zamanlı) bir perspektifle tecrübe etmek mümkünken; aynı zamanda yukarı ve aşağı gezinerek eş zamanlı olayları senkronik bir perspektifle değerlendirmek de mümkündür.

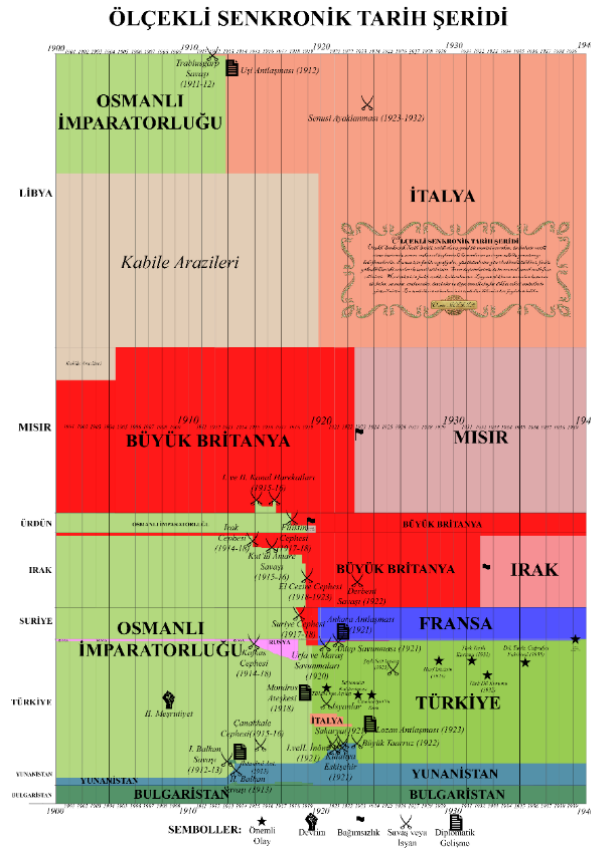
#### *1900-1940 Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi*

Senkronik yaklaşım modeline göre orta ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanında değerlendirilebilecek olan 1900-1940 Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi, bahsi geçen yıl aralığında Kuzey Afrika, Ortadoğu, Türkiye ve Balkanların bir bölümünde meydana gelen olay ve olguları eş zamanlı olarak sunmaktadır. Bu senkronik tarih şeridinde de, ilkinde (Yakın Çağ STŞ) olduğu gibi mekân faktörü yatay olarak uzanan satırlarla temsil edilirken; zaman faktörü eşit aralıklı dikey çizgilerle gösterilmiştir. Ölçekleme metodu bu STŞ’de de kullanılmıştır. Tablo 2’de 1900-1940 STŞ’de gösterilen coğrafi birimler sunulmuştur:

**Tablo 2.** 1900-1940 Senkronik Tarih Şeridinde Gösterilen Coğrafyalar

Nu.	Mekân/Coğrafya
1.	Libya
2.	Mısır
3.	Ürdün
4.	Irak
5.	Suriye
6.	Türkiye
7.	Yunanistan
8.	Bulgaristan

Tablo-2’de görüldüğü üzere bu STŞ’de de ilkinde olduğu gibi mekân faktöründe kullanılan coğrafi birimler ülkelerdir. 1900-1940 Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi, Şekil 4’te gösterilmiştir:



Şekil 4. 1900-1940 Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi

Şekil 4’te görüldüğü üzere; Tablo 2’de sunulan coğrafyalarda varlık göstermiş devletlerin zaman-mekânsal dağılımı ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Yıllara göre gerçekleşen sınır ve yönetim değişiklikleri, savaşların zaman ve mekân içerisindeki konumları ile sınır değişiklikleri üzerindeki etkisi, söz konusu coğrafyalarda günümüzün dünyasında hâkim olan ulusal ve uluslararası siyasi sistemin arka planında yatan tarihi manzara bir bütün olarak sunulmuştur. Trablusgarp Savaşı (1911), Balkan Savaşları (1912-1913), Birinci Dünya Savaşı (1914-1918), Türk İstiklal Harbi (1919-1922), antlaşmalar vb. olay ve olgular görsel olarak takip edilebilmektedir.

Orta ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanı için bu coğrafyaların ve yıl aralığının seçilme sebebi, dar ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanında sunulan Türk İstiklal Harbi’ni hazırlayan şartlar ve tarihi arka planın ortaya çıkarılabilmesi ve bu coğrafyalarda eş zamanlı olarak gerçekleşen olaylarla iribatının kurulabilmesini sağlamaktır. Yakın Çağ Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi için de aynı durumdan bahsedilebilir.

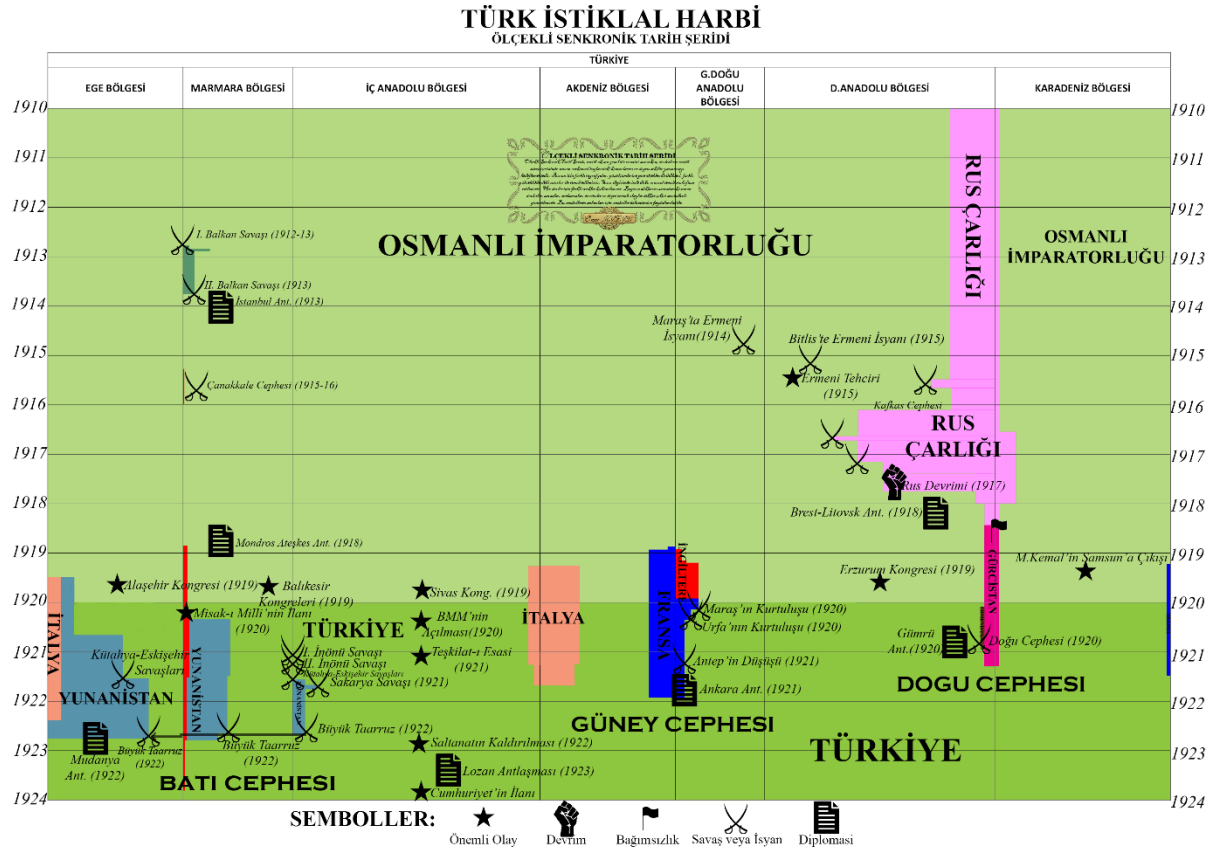
#### *İstiklal Harbi Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi*

Senkronik yaklaşım modeline göre dar ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanında değerlendirilebilecek olan İstiklal Harbi Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi, bahsi geçen yıl aralığında Türkiye’nin yedi bölgesinde meydana gelen olay ve olguları eş zamanlı olarak sunmaktadır. Bu senkronik tarih şeridinde, ilk ikisinde (Yakın Çağ STŞ ve 1900-1940 STŞ) görülenin aksine mekân faktörü dikey olarak uzanan sütunlarla temsil edilirken; zaman faktörü eşit aralıklı yatay çizgilerle gösterilmiştir. Ölçekleme metodu bu STŞ’de de kullanılmıştır. Tablo 3’te İstiklal Harbi Senkronik Tarih Şeridi’nde gösterilen coğrafi birimler sunulmuştur:

**Tablo 3.** İstiklal Harbi Senkronik Tarih Şeridinde Gösterilen Coğrafyalar

Nu.	Mekân/Coğrafya
1.	Ege Bölgesi
2.	Marmara Bölgesi
3.	İç Anadolu Bölgesi
4.	Akdeniz Bölgesi
5.	Güneydoğu Anadolu Bölgesi
6.	Doğu Anadolu Bölgesi
7.	Karadeniz Bölgesi

Tablo 3’te görüldüğü üzere bu STŞ’de mekân faktöründe kullanılan coğrafi birimler, Türkiye içerisindeki coğrafi bölgelerdir. Ölçekleme işlemi sıhhatli bir şekilde gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyulan “net” coğrafi sınırlar sebebiyle, Türkiye’nin içerisinde sınırları belirli olan yedi coğrafi bölge STŞ’de coğrafi birimler olarak kullanılmıştır. Türk İstiklal Harbi Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi, Şekil 5’de gösterilmiştir:



**Şekil 5.** Türk İstiklal Harbi Ölçekli Senkronik Tarih Şeridi.

Şekil 5’de görüldüğü üzere; Tablo 3’te sunulan bölgeleri işgale girişmiş devletlerin, işgal faaliyetlerinin zaman-mekânsal dağılımı ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Yıllara göre gerçekleşen sınır değişiklikleri; savaşların zaman ve mekân içerisindeki konumları ile sınır değişiklikleri üzerindeki etkisi bir bütün olarak sunulmuştur. Birinci Dünya Savaşı öncesi ve esnasındaki Rus işgali, Balkan Savaşları (1912-1913), İnönü Savaşları (1921), Kütahya-Eskişehir Savaşları (1921), Sakarya Savaşı (1921), Büyük Taarruz (1922), antlaşmalar vb. olay ve olgular görsel olarak sunulmuştur. Türk İstiklal Harbi’nin öncesinde, esnasında ve sonrasında yaşananların

Türkiye'nin bölgelerine göre dağıtılmış şekildeki sunumu, önceki iki STŞ'de sunulan verilerle bağlantılı şekilde değerlendirildiğinde İstiklal Harbi ve sonrasındaki inkılapların arka planında yatan tarihi panorama netlik kazanmaktadır. Bunun farkına varılmasını sağlayacak ve bu görüşü geliştirebilecek en önemli faktör, tarih konularının öğretimi sürecinde kazanım, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarının planlamasında senkronik yaklaşım modelinin göz önünde bulundurulmasıdır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarih konularının öğretiminde yaygın olarak kullanılan diyakronik zaman nosyonunun yerine senkronik zaman nosyonunun önerildiği ve bu konuya örnek bir yaklaşım modeli sergilenen bu çalışma, alanyazında benzer çalışmaların bulunmaması sebebiyle farklı araştırmalarla karşılaştırılamamıştır. Esasında çalışmanın temel amacı da alanyazına senkronik yaklaşım modelini kazandırmak ve bu konuya dikkat çekerek tartışmaya açmaktır. Bu bağlamda ortaya konulan senkronik yaklaşım modeli kapsamında, farklı zaman-mekânsal analiz düzeyleri içerisinde üç katmanlı zaman-mekânsal bir konfigürasyon sergilenmiştir. Bu katmanlar, incelenen coğrafyanın ve zaman aralığının genişliğine bağlı olarak dar, orta ve geniş ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanı olarak isimlendirilmiştir. Analiz edilen tarihi olayların bağlantılı olduğu olgular göz önünde bulundurularak bu analiz düzeylerinin sayısı arttırılabilir veya azaltılabilir. Örnek olay olarak incelenen Türk İstiklal Harbi bağlamında dar, orta ve geniş ölçekli katmanlar içerisinde yer verilen olaylar, olgular, devletler, coğrafyalar ve zaman aralıkları göz önünde bulundurulduğunda; herhangi bir tarihi olay için bu yaklaşımın ne şekilde kullanılacağı anlaşılır olmaktadır. Bu bağlamda söz konusu analiz düzeylerini görünür kılan ölçekli senkronik tarih şeritlerine büyük iş düşmektedir. Bu bağlamda çalışmanın bir diğer boyutunu, senkronik yaklaşım modeli kapsamında kullanılması öngörülen ölçekli senkronik tarih şeridi çalışmaları oluşturmaktadır.

Alanyazın senkronik tarih şeridi çalışmaları bakımından oldukça zengin olup; bu şeritlerin tarih konularının öğretimi hususunda kullanımı bakımından oldukça yoksundur. Bu çalışma kapsamında “Yakın Çağ ölçekli senkronik tarih şeridi (1789-2018)”, “1900-1940 ölçekli senkronik tarih şeridi” ve “Türk İstiklal Harbi ölçekli senkronik tarih şeridi” başlıklı üç senkronik tarih şeridi hazırlanmıştır.

Senkronik tarih şeritlerinin hazırlanmasında, alanyazının yaklaşık üç asırlık geçmişinde rastlanan geleneksel özelliklere riayet edilmiştir. Bu özellikler;

- Devletlerin, siyasi teşkilatlanmaların coğrafi birimler üzerindeki mekânsal dağılımı,
- Devletlerin, siyasi teşkilatlanmaların zamana göre dağılımı,
- Tarihi olayların, zaman ve mekân içerisindeki dağılımının görselleştirilmesidir.

Bu benzer özelliklere ek olarak, hazırlanan ölçekli senkronik tarih şeritleri alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında, senkronik tarih şeridi hazırlama teknikleri ve özellikleri bakımından bazı özgün nitelikleri ile ön plana çıkmaktadır. Alana kazandırılan bu yeni özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Yakın Çağ'ın zaman-mekânsal gösterimi,

- Mekânsal temsilde manipülasyonun önüne geçen ve temsilin objektifliğini arttıran ölçeklendirme tekniği,
- Zaman-mekânsal verilerin, analiz birimlerini değiştirmeye imkân sağlayacak şekilde mekânsal ölçek ve zamansal çözünürlük derecelerine göre katmanlı şekilde temsil edilmesi.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan ölçekli senkronik tarih şeritlerinin aksine Bruyere, (1750), Jefferys (1750), Priestley (1769), Sparks (1931), Adams (2007), Rosenberg ve Grafton (2010) gibi isimlerin çalışmaları incelendiğinde, bu alandaki en tanınmış örneklerde dahi mekânın temsili boyutunda bir keyfiyetin söz konusu olduğu ve genelde Batı Uygarlığı odaklı bir manipülasyonun sahnelendiği görülmektedir. Bu durum ise geçmişin zaman-mekânsal haritalanmasının gerçeğe uygun şekilde gerçekleşmesinin önüne geçmekte ve Batı Uygarlığını diğer uygarlık sahalarına göre daha “önemli” ve “görünür” kılmaktadır. Çalışma kapsamında hazırlanan ölçekli senkronik tarih şeritleri format bakımından diğer çalışmalara (Jefferys, 1750; Priestley, 1769) benzese de özellikle mekânın temsil boyutundaki ölçekleme tekniği ile diğerlerinden ayrılmakta ve objektif kriterlere dayalı temsil kabiliyetiyle mekânsal manipülasyonun önüne geçmektedir. Bu durum tarihi olay ve olguların daha gerçekçi ve doğru bir şekilde zaman-mekânsal temsilini mümkün kılmaktadır.

Hazırlanan ölçekli senkronik tarih şeritlerinin alanyazına kazandırdığı bir diğer yenilik ise farklı zaman-mekânsal çözünürlük ve ölçeklerdeki temsil kabiliyetidir. Sunulan senkronik yaklaşım modeli kapsamında dar, orta ve geniş ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanları olarak adlandırılan analiz düzeylerinin her biri farklı zaman aralıkları ve farklı genişlikteki coğrafyaların haritalandırılmasında kullanılmıştır. Materyallerin temsil ettiği verilerin özellikleri, haritalardaki ölçeklendirme tekniğine benzer şekilde işlemektedir. Temsil edilen mekân genişledikçe (ölçek küçüldükçe) zamana karşı duyarlılık azalmakta ve daha geniş zaman birimlerini işletmek söz konusu olmaktadır. Örneğin model kapsamında, geniş ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanında yer alan verilerin görselleştirilmesi için hazırlanan “Yakın Çağ ölçekli senkronik tarih şeridi” Avrupa’dan Çin’e, Rusya’dan Kuzey Afrika’ya kadar çok geniş bir coğrafyayı görselleştirirken zaman birimi olarak günler, aylar ve hatta bir ölçüye kadar yıllar dahi anlamını yitirmekte; tarihin panoraması on yıllar ve asırlar üzerinden izlendiğinde daha anlamlı sonuçlara ulaşılmaktadır. Dolayısıyla gün, ay, yıl gibi zaman birimlerine yönelik duyarlılığın zayıfladığı söylenebilir. Orta ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanı için hazırlanan “1900-1940 ölçekli senkronik tarih şeridi”nde ise ele alınan coğrafya daralmakta (ölçek büyümekte) ve zamana karşı duyarlılık bir önceki çalışmaya göre artmaktadır. Bu materyal üzerinde gerçekleştirilecek düşünme süreçlerinde yıllar anlam kazanmaktadır. Dar ölçekli zaman-mekânsal senkronizasyon katmanı için hazırlanan “Türk İstiklal Harbi ölçekli senkronik tarih şeridi”nde ise ele alınan coğrafya iyiden iyiye daralmıştır (ölçek büyümüştür). Bu çalışmada yalnızca günümüz Türkiye coğrafyası, 1910-1924 yılları arasındaki tarihi ile konu edilmektedir. Dolayısıyla zamana karşı duyarlılık önceki iki çalışmaya göre oldukça artmış olup; bu materyal üzerinde gerçekleştirilen düşünme süreçlerinde günler, aylar ve yıllar anlam kazanmaktadır. Diğer yandan yalnızca bu materyal ile on yıllar ve asırlar üzerinden bir okuma yapmak mümkün değildir. Bunun için diğer senkronizasyon katmanlarını temsil eden materyallere başvurmak gerekmektedir. Türk İstiklal Harbi’nin Türkiye’nin yakın coğrafyasının konjonktürü ile bağlantısını kurabilmek için 1900-1940 ölçekli senkronik tarih şeridi; Türk İstiklal Harbi’ne sebep olan ve asırlara yayılan olay ve olgularla bağlantısının kurulabilmesi için ise Yakın Çağ ölçekli senkronik tarih şeridi ile birlikte kullanılması gerekmektedir. Görüldüğü üzere bu tip bir işlem için üç farklı senkronik



tarih şeridinin birlikte kullanılması ve ölçeğin zihnen kaydırılması gerekmektedir. Üç farklı materyalin kullanımına ihtiyaç duyulmasının bu konuda bir handicap yarattığı söylenebilir. Bu sorunu çözmek için basılı materyaller kullanmak yerine yeni çalışmalarda zaman-mekânsal senkronizasyon katmanları arasında geçişe imkân sağlayan dijital ölçekli senkronik tarih şeritlerinin hazırlanması önerilmektedir. Araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik diğer öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Farklı coğrafya ve zaman aralıklarını konu edinen ölçekli senkronik tarih şeritlerinin hazırlanması,
- Ölçekli senkronik tarih şeritlerinin, tarih konularının öğretiminde kullanılması,
- Ölçekli senkronik tarih şeritlerinin, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması,
- Ölçekli senkronik tarih şeritlerinin, farklı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin araştırılması,
- Ölçekli senkronik tarih şeritleri ile ilgili etkinlik, ölçme ve değerlendirme materyallerinin hazırlanması.

## KAYNAKÇA

- Adams (2007). *Adams synchronological chart of map of history: Teacher's guide*. Master Books.
- Alcalde, Á. (2018). Spatializing transnational history: European spaces and territories. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 25(3-4), 553-567.
- Andrienko, N., Andrienko, G., & Gatalaky, P. (2003). Visual data exploration using space-time cube. *Proceedings of the 21st International Cartographic Conference (ICC)* (pp. 1981-1983). The International Cartographic Association (ICA).
- Aristoteles. (2017). *Fizik*. (S. Babür, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Arnheim, R. (2015). *Görsel düşünme*. (R. Ögdül, Çev.). Metis Yayıncılık.
- Ata, B. (2006). *Üniversite öncesi tarih öğretiminde siyasi tarihin yeri* [Bildiri sunumu]. *Türkiye'de Siyasi Tarih'in Gelişimi ve Sorunları Sempozyumu* (ss. 31-48), Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ankara.
- Ata, B. (2008). 1943'teki ikinci Milli Eğitim şurasının tarih eğitimi kararlarından birinin uygulanması: Bir histomap'in yapım öyküsü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 335-353.
- Ata, B. (2009). Johann Friedrich Herbart'ın tarih eğitimi üzerine görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 97-115.
- Bergson, H. (2017). *Yaratıcı tekâmül*. (M. Ş. Tunç, Çev.). Dergâh Yayınları.
- Bruyere, J. B. (1750). *The mappemonde historique*. Buache. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40753112q>
- Clemens, L. (2014). *The effectiveness of uncertainty visualization in a "coordinated multiple view" environment using a temporal dataset (case study)*. [Master's Thesis, Technische Universität Dresden].
- Dönmez, C., & Oruç, Ş. (2006). *II. Meşrutiyet dönemi tarih öğretimi*. Gazi Kitabevi.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2008). *T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. Oxford University Press.
- Hagerstrand, T. (1982). Diorama, path and project. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 323-339.
- Harms, J., & Lettow, L. (2007). Nurturing children's concepts of time and chronology through literature. *Childhood Education*, 83(4), 211-218.
- Hroch, M. (2011). *Avrupa'da milli uyanış: Toplumsal koşulların ve toplulukların karşılaştırmalı analizi*. İletişim Yayınları.

- İbni Rüşd (2018). *Faslu'l makal/Felsefe ve din uyumu*. Elis Yayınları.
- Jefferys, T. (1750). *A chart of universal history*.
- Keskin, M. Doğru, A. Uluğtekin, N. & Güney, C. (2020, Haziran 03). *Zaman-mekân kübünün (space-time cube) anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi*. TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası. [https://www.hkmo.org.tr/resimler/ekler/f5f6f2323046f1a\\_ek.pdf](https://www.hkmo.org.tr/resimler/ekler/f5f6f2323046f1a_ek.pdf)
- Kneeshaw, S. (1988a). The 1920's and 1970's: Introducing comparative history into the classroom. *OAH Magazine of History*, 3(3/4), 13-15.
- Kneeshaw, S. (1988b). Comparative history in the classroom: A lesson plan. *OAH Magazine of History*, 3(3/4), 43.
- Köktürk, M. (2017). *Zaman üzerine felsefi soruşturma*. Ötüken.
- Lacoste, Y. (2014). *Coğrafya her şeyden önce savaş yapmaya yarar*. (S. Sezer, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Mazur, J. (2018). *Matematik sembollerinin kısa tarihi*. (B. Gönülşen, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mullaw, B. D. (2008). *Geo visualization of movements: moving objects in static maps, animation and the space time cube*. International Institute for Geo-Information Science and Earth Observation.
- NCHS. (1996). *National standards for history*. National Center for History.
- Pinker, S. (2018b). *Zihin nasıl çalışır? Zihnin evrimsel ve nörobilimsel incelemesi*. (S. Gürses, Çev.). Alfa.
- Priestley, J. (1769). *A description of a new chart of history*. J. Johnson.
- Rosenberg, D., & Grafton, A. (2010). *Cartographies of time*. Princeton Architectural Press.
- Safran, M. (2002). Türk tarihi öğretimi ve meseleleri. *Türkler Ansiklopedisi*, 17, 935-942.
- Safran, M., & Şimşek, A. (2009). Tarih yazımında bir sorun: Tarih ve zaman ilişkisi. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 9-26.
- Safran, M. & Şimşek, A. (2011). Anlatı bağlamında tarihyazımının sorunları. *Bilig*, 59, 203-234.
- Solso, R. L., MacLin, M. K., & MacLin, O. H. (2018). *Bilişsel psikoloji*. (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.) Bilge Kültür-Sanat.
- Sparks, J. (1931). *The Histomap: four thousand years of World history, relative power of contemporary states, nations and empires*. Histomap Inc and Rand McNally.
- Şengül Bircan, T. & Safran, M. (2013). Tarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 461-476.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Tütüncü, G. & Ünal N. (2019). Karşılaştırmalı tarih: Doğuşu, gelişimi, metodolojisi ve Türkiye'deki durumu. *Al Farabi International Journal of Social Sciences*, 3(4), 79-93.
- Wach, E., Ward, R., & Jacimovic, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-9. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>
- Windhager, F. (2013). On polycubism. Outlining a dynamic information visualization framework for the humanities and social sciences. M. Füllsack (Ed.) *Networking networks: origins, applications, experiments* içinde (s. 28-64). Institute of Systems Sciences, Innovation and Sust.
- Yılmaz, D. & Taşer, S. (2009). *Tarih eğitiminde karşılaştırmalı öğretim tekniğinin yeri ve önemi*. Eğitim Araştırmaları Birliği. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/124.pdf>

## EXTENDED ABSTRACT

### *The Model of Synchronic Approach and Scaled Synchronological Charts To Teaching Historical Subjects*

These are diachronic and synchronic approaches. Today, the diachronic approach is used more widely than the synchronic approach. Historical events and phenomena occur in connection with other events and phenomena within time and space. The diachronic understanding of history has reduced this connection between events and phenomena to a causal chain over time. This situation manipulates the perception of history, which is an epistemological structure in nature, by ignoring space. In historiography, the comparative history method has largely eliminated this problem. Comparative history method is closely related to synchronic thinking skills. However, comparative history has not yet seen a systematic effect on the teaching of history subjects.

The “grounded theory” method were used in this study. The unique nature of the subject to be researched, the demonstration of the dimensions and elements of synchronic thinking skills and the fact that its relation with other thinking skills were researched had an impact on adopting the grounded theory approach. In the study, data were collected using the document review method. Collected data were analyzed using content analysis technique.

In this study, based on the comparative history and synchronological chart studies; A synchronic approach model that can be used in the teaching of history subjects has been introduced. In this context, synchronological charts that can be used within the scope of the developed model were prepared. Synchronological charts have nearly three centuries of tradition. These materials are one of the limited number of tools that allow for a time-spatial representation of history. Although very old examples are found in Europe and the United States of America, there are few studies in this area in our country. Existing studies have failed to add any innovation to the literature on synchronological charts.

In the synchronological charts prepared in Europe and the USA, it is seen that the space factor is manipulated in favor of Europe and the USA. This situation causes the Western Civilization to be represented in a way that it seems "bigger" and more "important" compared to other civilizations. For this reason, the lack of a standard method for the space factor in synchronological charts creates problems in the production of objective works. In this study, a method that solves this problem regarding synchronological charts and provides objective time-spatial representation has been developed and applied. The synchronological chart prepared maps the historical process in Europe, Turkistan, the Middle East and North Africa between 1789-2018 in a time-spatial manner. The innovations brought to the field by the prepared study can be listed as follows: (1) Time-spatial depiction of the Modern Age; (2) scaling technique that prevents manipulation in spatial representation and increases the objectivity of representation; (3) layered representation of time-spatial data according to spatial scale and temporal resolution.

In another experimental study, it was seen that the use of the method and the use of synchronological charts improved students' spatial and synchronic thinking skills. The study was completed with suggestions for further research.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Tutumlarının incelenmesi

Yücehan YÜCESOY<sup>1\*</sup>, Burak DEMİR<sup>2</sup>, Başak BAĞLAMA<sup>3</sup>,

Ümit POLAT<sup>4</sup> & Behçet ÖZNACAR<sup>5</sup>

Gönderilme Tarihi: 28 Eylül 2020 Kabul Tarihi: 11 Aralık 2020

DOI: 10.38015/sbyy.801298

### Öz:

Öğretmen adaylarının sanatsal farkındalıklarının geliştirilmesi ve mesleki yaşamlarında sanata karşı olan duyarlılıklarının artırılması için sınıflarında nitelikli sanatsal deneyimler sağlamaları, sanatı hem bir amaç hem de bir araç olarak kullanabilmeleri önemlidir. Bu araştırma ile Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında üniversitelerde okumakta olan yaşları gönüllülük esasına yönelik katılım gösteren 55 Okul Öncesi Öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine ve Sanat eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi için Sanat Eğitimine Yönelik Tutum ve Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 17 istatistik programı ile analiz edilmiş ve güvenilirlik geçerlilik testleri yapılmıştır. Verilerin analizlerinde Pearson Korelasyon dan faydalanılmış Bulgular frekans (n) dağılımı, ortalama ve standart sapmalardan oluşan özet tablolarla sunulmuştur. Yapılan tüm analizlerde anlam düzeyi %5 (p=0,05) olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin sanat kavramını kapsayan tanımları kullanmaya çalıştıkları; çeşitli sanat dallarını ve bu sanat dallarından en çok görsel sanat dallarına ait alt dalları bildikleri; öğretmenlerin çoğunluğunun bir sanat dalı ile uğraştıkları ya da uğraşmak istedikleri; uğraşma ve uğraşmak isteme durumlarının çeşitli nedenlere bağlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin tamamının çeşitli nedenlere bağlı olarak sanatla ilgilenilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmenliği, görsel sanatlar sanat eğitimi, sanat eğitim.

### Abstract:

It is important for teacher candidates to provide qualified artistic experiences in their classrooms and to be able to use art both as a goal and as a tool in order to improve their artistic awareness and increase their sensitivity towards art in their professional lives. With this research, it is aimed to examine Preschool Teacher Candidates' Attitudes towards Art Education and Visual Arts Lesson. The study group of the research consists of 55 Preschool Teacher candidates who are studying at universities in the 2019-2020 academic year and who participate on a voluntary basis. Within the scope of the

<sup>1</sup>Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. Orcid ID: 0000-0001-8171-3130

<sup>2</sup>Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. Orcid ID: 0000-0001-5666-359X

<sup>3</sup>Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. Orcid ID: 0000-0002-5484-4618

<sup>4</sup>Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0601-9074

<sup>5</sup>Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. Orcid ID: 0000-0002-6738-645X

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): yucehan.yucesoy@neu.edu.tr



research, in order to determine the attitudes of pre-school teacher candidates towards Visual Arts Lesson and Art Education, Attitude Towards Art Education and Attitude Towards Visual Arts Lesson scale was used. The data were analyzed with SPSS 17 statistical program and validity tests were conducted. Pearson Correlation was used in the analysis of the data. Results were presented in summary tables consisting of frequency (n) distribution, mean and standard deviation. The significance level was taken as 5% ( $p = 0.05$ ) in all analyzes. As a result of the research; preschool teachers try to use definitions that cover the concept of art; they know various branches of art and the sub-branches of these branches of art, mostly visual arts; that the majority of teachers are engaged in or want to deal with a branch of art; It has been found that striving and willingness to engage are due to various reasons. In addition, it was determined that all of the teachers expressed their opinion that art should be taken care of due to various reasons.

**Keywords:** Preschool teaching, visual arts art education, art education.

## GİRİŞ

Eğitim kavramının temelinde öğrenme öğretme süreci içerisinde en değerli yapı taşlarından biri öğretmendir. Alan yazın içerisinde öğretmenlik üzerine birden fazla tanımların yer aldığı görülmektedir. Öğretmen eğitim sektörü içerisinde yer alan öğrencilere istenilen kazanımların yerleşmesini hedef edinen ve bunu gerçekleştirebildiği oranda eğitim kalitesinin yüksek seviyede ve donanımlı olduğunu belirten kişi olduğu söylenilebilir. Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve öğretime yönelik tartışmalarda farklı görüşler olsa bile eğitimde ve öğrenme öğretme ortamı içerisinde temel öğenin öğretmen olduğuna dair ortak bir kanı bulunmaktadır. Toplum içerisinde birbirinden farklı tanımlarla karşılaşılrsa bile öğretmen faktörünün eğitimin temel yapı taşı olduğuna dair fikir birliği bulunmaktadır (Polat,2015). Bunların yanında öğretmen, gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal gelişimi ve yaşama biçimini yönlendiren, öğrencilerin ders kitapları ve öğretim materyalleri kullanarak öğrencileri hazırlayarak onların kendilerine ve topluma karşı tutumlarını şekillendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen bir kişidir. Bir ülkenin de varlık nedenidir (Demir, 2020).

Özellikle okul öncesi dönemi, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişimlerinin ve öğrenmelerinin en üst düzeyde olduğu dönem olup, aynı zamanda çocuğun kişilik, yetenek, yaratıcılığın ve hayal gücünün şekillendiği dönemdir. İşte bu dönemde öğretmenlere çok büyük bir görev düşmektedir.

Okul öncesi dönemde bireylere verilecek olan eğitimin kalitesi bireyin yetişkinlik evresi için son derece etkilidir. Sanat eğitimi ile birlikte bireyler kendilerini daha iyi anlamakla birlikte sanatın öğreticiliği ile günlük yaşamlarına yeni tecrübeler katarlar. Öğretmenlerin bireylere verecekleri bu eğitimde açık net ve geniş bir şekilde gerçekleştirmeleri içerisinde bulunduğumuz yüzyılın yadsınamaz gerçeklerinden birdir. Sanat varoluşun ilk anından itibaren bireyin kendini net bir şekilde ifade etmesine yardımcı olan güncel ve çağdaşlaşmanın işlevlerini en etkin bir şekilde yerine getiren bir olgudur. Bu özellikleriyle sanatın insan yaşamında üstlendiği görev bireylere verilen sanat eğitiminin ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Sanat eğitimi, yaratıcılığı ve eleştirel düşünebilen bir bireyi yetiştirmek için İnsanın doğayı yaşamı daha iyi algılaması ile birlikte bireysel fikirlerinin sanatsal yollarla aktarılmasını amaçlar (MEB, 2006). Okul öncesi eğitim kurumları içerisinde yer alan öğrenme öğretme sürecinde bazı öğretmenlerin belli çerçeveler içerisinden çıkmayarak eğitimi gerçekleştirdiği bunun ışığında ise öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin daha az kullanıldığı söylenilebilir. Öğretmenlerin etkinliklerde belli normları kullanmaları ve hangi malzemelerin yer alıp almayacaklarına etkinlik süresinin ne kadar olacağına dair karar vermeleri öğretmenler için daha kolay bir yol olması bireylerin kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcılıkların gelişmesinde sorun yaşamalarını sağlamaktadır. Okul öncesi döneminde öğrenme

ortamı içerisinde bağımsız karar veren bireyler yetiştirmek temel amaç olmakla birlikte bu amaç doğrultusunda bireylere önceden kurgulanmış içerikler verilmesi, gerek okul öncesi öğretmenleri gerekse kurumların yöneticilerine kadar olumlu örgüt ikliminin oluşmasını engellemekte ve bağımsız bireylerin yetişmesinin önünü kesmektedir (Yücesoy, Demir, Bağlama, Baştaş & Öznacar, 2020; Székely, 2001). Sanat eğitimi sürecinde kullanılan materyaller son derece etkili ve önem arz etmektedir. Öğrenme ortamında özellikle günümüz teknolojinin gelişmesi ile birlikte infografiklerin, artırılmış gerçekliklerin kullanımının artması ile sanat eğitimi içerisinde de teknolojinin yer alabileceği hatta teknolojinin desteği ile birlikte sosyal medyada dahil olmak üzere bir çok mecranın yer alabileceği materyaller kullanılabilir ve öğrencilerin yaratıcılıklarında artmasını sağlayan tekniklerle birlikte sanat eğitimi için birey seviyesine yönelik materyallerin kullanılması açısından sınırlandırmaların daha rahat bir şekilde yapılacağı söylenilebilir (Bicen ve Demir, 2020; Faraday, 1990; Nacak, Bağlama, Demir, 2020). Okul öncesi dönemde yer alan bireyler yeni şeyleri keşfetmek ve bu keşfettikleri olguları çeşitli malzemelerde sanatsal çalışmalar haline getirmek için son derece heveslidirler (California Department of Education, 2004). Okul öncesi dönemde sanatsal eğitim için kullanılan araç ve gereçlerin çoğuna sanatsal materyal adı verilmektedir. Bu materyaller uygun bir biçimde kullanıldıkları zaman bireyleri yaratıcı düşünmeye sürükleyen malzemeler haline gelmektedirler (Drew, 1995). Okul öncesi dönemi geçen ve yetişkinlik dönemine giren bireylerin daha nadir kullandıkları bu materyaller okul öncesi bireyler için son derece yaratıcı bir şekilde bir araya getirilen sanat eserlerine dönüşebilirler (Székely, 2001).

Öğrenciler çeşitli sanatsal materyaller kullanarak meydana getirdikleri çalışmalarda iki veya üç boyutlu araçlar oluşturarak çizgi, renk, şekil ve dokuya yönelik tecrübeler kazanmış olurlar (California Department of Education, 2004). Geri dönüşüm ile elde edilmiş olan malzemelerle elde edilen çalışmalar ise bireyde şekil ve denge gibi olguların meydana gelmesine son derecede etkilidir. (Erdemir & Kandır, 2002). Diğer bir deyişle bireylerin kullandıkları materyal çeşitliliği kişilerde farklı anlamlar ve kazanımların meydana gelmesinde son derece etkili olduğu sonucuna ulaşılmakla birlikte bir o kadar da yaratıcılıklarının artmasını sağlayacaktır (Eckhoff & Spearman, 2009; Gandini & Kaminsky, 2005).

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

### ***Sanat Eğitimi Dersi***

Günümüzde Sanat eğitimi ile birlikte kendi yaratıcılıklarını sanat vasıtasıyla ifade eden içerisinde yer aldığı kültürü tanıyan ve daha sonraki nesillere aktarma sorumluluğuna sahip bireylerin yetiştirilmesi temel amaç olarak ele alınır. Sanat eğitimi dersinin bu amacı yerine getirebilmesi için eğitim sürecinin her anında, her kademesi içerisinde seviyelere uygun öğretim programlarının bulunması gerekmektedir (Nacak & Yücesoy, 2020).

Sanat eğitimini tarih, estetik, eleştiri ve uygulama boyutlarının hepsini içine alan bir bütün olarak düşünülebilir. Sanat eğitimi sürecinde öğrenciler teorik olarak derslere başlamalı ders hakkındaki beklentileri ve kazanımları için fikirleri alınmalıdır. Teorik başlangıç sonrasındaki uygulama boyutunda bile kullanılacak materyaller hakkında gerekli teorik bilgiler verilmeli soru cevap ve beyin fırtınası yapılarak fikirleri alındıktan sonra uygulama boyutuna geçilmelidir.

### ***Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi***

Görsel Sanatlar Eğitimi bireylerin öğrenme öğretme süreci içerisindeki gün aşırı elde ettikleri kazanımlar arasında mantıklı bir ilişki kurmasını temel alan son derece geniş bir eğitim şeklidir. (Alakuş & Mercin, 2009; Başbuğ & Başbuğ, 2016). Günümüz eğitim sürecinde uygulanan görsel sanatlar eğitimi programları incelendiğinde daha önce yer alan ve kullanılmakta olan programlarından daha farklı bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar dersi programları oluşturulma aşamasında ilk önce sadece resim boyutunu ele alan Resim-İş dersini zenginleştirerek heykel, seramik gibi sanat alanlarını ele alan ve içeriği genişletilmiş bir şekilde Görsel Sanatlar eğitimi dersi olarak programlarda günümüzde yer almıştır (Ertürk, 2013). Görsel sanatlar dersi öğrenme sürecinde bireylerinin yaratıcılıklarını kullanmasını sağlamakla birlikte, yeni şeyler üretmeye iten ve bu süreçler gerçekleşirken kişilerin eğlenmesini ve eleştirel düşünmeye iten bir ders olmuştur (Özsoy, 2006). Öğrenciler açısından ilgi uyandıran bir dersin programı içinde de bazı önemli etkinlikler yaparak, dersi daha anlaşılabilir kılmak mümkün ve olasıdır. Görsel sanatlar dersinde birey ya da öğrenciler sadece rahatlama ve eğlence aracı olarak görmekten çıkararak, daha verimli ve bilimsel yönünü sorgulayan, araştıran bir konuma getirmek gereklidir. Böylece gelişim ve süreç sonunda birey, sanat formlarını ve ilkelerini daha hızlı şekilde yakalamaya yönelir. Dersin içeriğine bilgisayar teknolojisinin de dahil edilerek farklı, özgün çizgilerle birlikte renklerin anlam kazandırılacağı tamamen aklın üretebileceği şekiller ve konular elde edilmelidir (Başbuğ & Başbuğ, 2016). Bu anlamda, dersin amacı çağa uygun ve günümüz teknolojilerinin uzağında kalmayacaktır. (Yücesoy, Bağlama & Tüzel, 2020).

Görsel sanatlar dersi içerisinde resim dersinin klasik ve geleneksel boyutundan uzaklaşmış, öğretmende öğrencinin yanında sadece bir danışman olarak değil aktif bir şekilde görev alan bir eğitici haline gelmiştir. Buna paralel olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirerek hizmet içi eğitimlere katılması ve daha zengin materyaller kullanarak dersi etkili ve anlaşılır bir hale getirmelidir. Buradan hareketle bu araştırmanın genel amacı Okul öncesi öğretmen adaylarının Görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ve sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaçtan hareketle öğretmen adaylarının kullanılan ölçeklere verdikleri cevapların ortalama oranları karşılaştırarak en fazla ortalama ve en az hangi dereceleri belirleyerek cevaplandırma yaptıkları ve bu cevaplardan hareketle bu iki disipline yönelik tutumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Modeli***

Çalışma nicel araştırma türlerinden tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmalar; bir olay, olgu veya konuya nitelik bireylerin görüşleri, düşünceleri veya tutumları hakkında özelliklerinin ortaya çıkarıldığı ve yorumlandığı çalışmalardır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

### ***Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar***

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Lefkoşa ili içerisindeki üniversitelerde okumakta olan yaşları 18-27 arası gönüllülük esasına yönelik katılım gösteren 3-4. sınıf olan 43 Kadın ve 12 erkek 55 okul öncesi öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

### ***Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri***

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine ve Sanat eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi için Aykanat (2018) tarafından geliştirilen geçerliliği düşük faktör yükü 0.15 ve en yüksek 0.925 olarak belirlenen güvenilirliği ise sanattan hoşlanma ve sanatın katkısı için 0.94; sanata yönelik olumsuz tutumlar için 0.95; iletişim artırıcı rolü için 0.89 ve önemlilik rolü için 0.81 Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin iç tutarlılığı ve 59 güvenilirliği son derece yüksek olarak belirlenen 5li likert tipine sahip olan Sanat Eğitime Yönelik Tutum ölçeği Aslantaş (2014) tarafından geliştirilen RMSEA: 0.079 olarak geçerliliği hesaplanan güvenilirliği ise 28 maddenin toplamı için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) 0.923 olarak belirlenen Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek doğrultusunda öğretmen adaylarının sorulara verilen cevaplarının ölçeklerin maddelerine yönelik genel cevaplarının oranına ulaşabilmek amacı ile verilen yanıtların ortalaması alınıp tabloleştirilerek yorumlanmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 17 istatistik programı ile analiz edilmiş. Verilerin analizlerinde Pearson Korelasyon dan faydalanılmış Bulgular frekans (n) dağılımı, ortalama ve standart sapmalardan oluşan özet tablolarla sunulmuştur. Görsel Sanatlar Dersine yönelik Tutum ölçeğine verilen cevaplar analiz edilirken likert değerlerine göre Hiç Katılmıyorum "1", Katılmıyorum "2", Katılıyorum "3", Tamamen Katılıyorum"4" şekline oran verilirken Sanat Eğitime Yönelik Tutum ölçeğinde ise Kesinlikle Katılıyorum "1", Katılıyorum "2", Kararsızım "3", Katılıyorum "4", Kesinlikle Katılıyorumise "5" şeklinde oranlanmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlam düzeyi %5 (p=0.05) olarak alınmıştır.

## BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum

	N	Min	Max	$\bar{X}$
Görsel Sanatlar dersinin süresinin daha uzun olmasını isterim	55	1,00	4,00	1,8
Görsel Sanatlar dersinde sıkılıyorum	55	1,00	4,00	2,1
Görsel Sanatlar dersi benim için zordur	55	1,00	4,00	2,0
Görsel Sanatlar dersinde kendimi mutsuz hissedirim.	55	1,00	4,00	2,2
Görsel Sanatlar dersinin benim için önemi yoktur.	55	1,00	4,00	1,9
İleride Görsel Sanatlar ile ilgili (ressam, heykeltıraş, grafiker gibi) bir meslek seçmek isterim.	55	1,00	4,00	2,3
Görsel Sanatlar dersi eğlenceli bir derstir.	55	1,00	4,00	2,1
Görsel Sanatlar dersinde bulunmaktan mutlu olurum.	55	1,00	4,00	2,3
Görsel Sanatlar dersi ile ilgili bilgilerimi artırmak için ders dışında bir çaba göstermem	55	1,00	4,00	2,4
Görsel Sanatlar dersini kolay anlarım.	55	1,00	4,00	2,2
Derslerimin içinde en çok “Görsel Sanatlar” dersi etkinlikleri yaparken mutlu olurum.	55	1,00	4,00	2,3
Görsel Sanatlar dersine ayrılan süresinin daha az olmasını isterim	55	1,00	4,00	2,1
Görsel Sanatlar dersi olduğu gün okula daha mutlu giderim	55	1,00	4,00	2,1
Görsel Sanatlar dersinde yaptığım etkinliklerle ilgili konuşmaktan mutlu olurum	55	1,00	5,00	2,2
Görsel Sanatlar dersi olduğu gün okula gitmek istemem.	55	1,00	4,00	2,0
Diğer derslerle karşılaştığımda “Görsel Sanatlar” dersinde daha mutlu olurum.	55	1,00	4,00	2,2
Görsel Sanatlar dersinde öğrendiğim konularla ilgili ders dışında etkinlik yapmam	55	1,00	4,00	1,9
Görsel Sanatlar dersinde etkinlikleri yapmakta zorlanırım	55	1,00	4,00	2,3
Görsel Sanatlar dersine çalışırken sıkılıyorum	55	1,00	5,00	2,2
Görsel Sanatlar dersinde yeni konular öğrenmek beni heyecanlandırır	55	1,00	4,00	1,9
Görsel Sanatlar dersi ödevlerini keyifle yaparım	55	1,00	4,00	2,0
Görsel Sanatlar dersinde yapılan etkinlikler ilgimi çekmez	55	1,00	4,00	1,9
Görsel Sanatlar dersinde kendimi rahat hissedirim	55	1,00	4,00	2,0
Görsel Sanatlar dersindeki etkinlikler beni dinlendirir	55	1,00	4,00	2,1
Görsel Sanatlar dersi çok sevdiğim dersler arasındadır	55	1,00	4,00	2,0
Görsel Sanatlar dersi ilgi duyduğum bir ders değildir	55	1,00	4,00	1,9
Boş zamanlarımda resim yapmaktan hoşlanırım	55	1,00	4,00	2,0
Görsel Sanatlar dersinde öğrendiğim konularla ilgili ders dışında etkinlikler yaparım	55	1,00	4,00	1,9
Valid N (listwise)	55			1,9

Tablo 1'e bakıldığında görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeğine verilen cevapları ve bu cevapların ortalaması görülmektedir bundan yola çıkarak verilen cevaplar değerlendirildiğinde ve ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda en fazla verilen cevap oranın 1,9 ve 2,0 olduğu görülmektedir bu oranların ölçekteki karşılığı ise "hiç katılmıyorum" ve "katılmıyorum" seçeneğinin yoğunlukla işaretlendiği söylenebilir ölçeğe verilen cevaplar doğrultusunda ise ortalama olarak verilen cevapların oranı ise 2,1 ve 2,2 oranlarının yoğunlukta olduğu görülmektedir bu oranların yer aldığı seçenek ise ölçek üzerinde "katılmıyorum" seçeneğine denk gelmektedir. Ölçek üzerinde en az cevap verilen oranlar ise 2,4 ve 2,3 tür bu seçenekler ise ölçek üzerinde tekrar "katılmıyorum" seçeneğini belirtmektedir.



**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimine Yönelik Tutumları

	N	Min	Max	$\bar{X}$
Sanat eğitiminin bana sanatsal anlamda seçicilik kazandırdığını düşünüyorum	55	1,00	5,00	1,8
Sanat eğitimine ayrılan ders saatlerinin diğer derslere oranla daha fazla olmasını isterim	55	1,00	5,00	2,1
Yaptığım çalışmaların okul dışı etkinliklerde de kullanılmasını isterim	55	1,00	5,00	2,0
Ders konularını ve içeriklerini kendim için yararlı ve ilginç buluyorum	55	1,00	5,00	2,1
Bölümümüz eğitimcilerinin kendi çalışmaları ile bize örnek olmalarını oldukça önemli görüyorum	55	1,00	5,00	2,0
Alanımda yaşadığım bazı başarısızlıkların sebebinin eğitimcilerimize bağlı olduğunu düşünüyorum	55	1,00	5,00	2,3
Sanatla ilgili bir bölümü seçtiğim için çok memnunum	55	1,00	5,00	2,4
Bu alanı sanata yönelik yeteneğimi göz önünde tutarak seçtim	55	1,00	5,00	2,4
Bu alanı sanat eğitiminin gerekliliğine inandığım için seçtim	55	1,00	5,00	2,4
Toplumda sanat eğitimine yeterince değer verilmediğini düşünüyorum	55	1,00	5,00	2,1
Sanat eğitimcisinin toplumdaki statüsünün düşük olduğuna inanıyorum	55	1,00	5,00	2,2
Sanat eğitimi sürecinin entelektüel bir boyuta sahip olduğuna inanıyorum	55	1,00	5,00	2,0
Sanat eğitimini bir meslek kazandırma süreci değil bir yaşam tarzı olarak görüyorum	55	1,00	5,00	2,0
Sanatçının ve sanat eğitimcisinin sorumluluğunun diğer mesleklerden daha fazla olduğunu düşünüyorum	55	1,00	5,00	2,0
Sanatsal becerilerin mezuniyet sonrası süreçte de geliştirilebileceğini düşünüyorum	55	1,00	4,00	1,8
Boş zamanlarımda da sanatsal çalışmalar yapmaktan keyif alırım	55	1,00	4,00	2,0
Çalışma ortamlarımızda fiziksel iyileştirmeler yapılması gerektiğini düşünüyorum	55	1,00	5,00	1,9
İleride sanat eğitimine önemli katkılar sağlayabileceğime inanıyorum	55	1,00	4,00	2,0
Sanat eğitiminde teknolojiden faydalanılmasını gerekli görüyorum	55	1,00	5,00	1,9
Sanat eğitiminde farklı tekniklerin kullanılmasının sanatsal becerileri geliştireceğini düşünüyorum	55	1,00	4,00	2,1
Sanat eğitiminde kullanılan araç ve gereçlerin pahalı olması gerekmez	55	1,00	5,00	2,0
Sanat eğitiminde grup çalışmaları yapmayı faydalı buluyorum	55	1,00	5,00	2,0
Sanat eğitimi yoluyla farklı ülkelerin sanatlarını tanımaktan zevk alıyorum	55	1,00	5,00	2,0
Sanat eğitimi sürecindeki tüm derslere her seferinde istekli girerim	55	1,00	5,00	2,1
Sanat eğitimi sürecinde yapılan tüm çalışmaların zevkli olduğunu düşünüyorum	55	1,00	5,00	2,2
Sanat eğitiminin diğer eğitim süreçleri kadar önemli olduğunu düşünüyorum	55	1,00	5,00	2,1
Sanat eğitiminin bireylerin kişisel gelişiminde oldukça etkili olduğunu düşünüyorum	55	1,00	5,00	2,1
Sanatsal çalışmalara harcadığım zamana üzülmem	55	1,00	5,00	2,2
Sanat eğitimi alan bireylerin çevresiyle ilgili sosyal bağının daha güçlü olacağını düşünüyorum	55	1,00	5,00	2,0
Duygularımı sanatsal çalışmalar yoluyla aktarabilmekten mutluluk duyarım	55	1,00	5,00	2,0
Her sanat eserinin saygı duyulacak bir tarafı olduğunu düşünüyorum	55	1,00	4,00	1,9
Sanat eğitimi sadece bir uygulama alanı değil aynı zamanda bilgi kazanma sürecidir	55	1,00	5,00	2,1
Valid N (listwise)	55			1,9

Tablo 2'ye bakıldığında ise sanat eğitimine yönelik tutum ölçeğine verilen cevapları ve bu cevapların ortalaması görülmektedir. Verilen cevaplardan hareketle en fazla verilen cevabın ortalamasının 2,1 ve 2,0 olduğu görülmekte ve bunun ölçekte olan Karşılığının ise Görsel

Sanatlar eğitimi ölçeğine göre tam tersi olarak ‘‘Katılıyorum’’ Şeklinde dir. Tablodan ulaşılan veriler ışığında öğrencilerin sanat eğitimine yönelik vermiş oldukları cevapların görsel sanat eğitimine oranla daha olumlu yönde olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar Dersi ve Sanat Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalamasının Karşılaştırılması

Dersler	N
Görsel Sanatlar	1,9
Sanat Eğitimi	1,9

Tablo 3’e Bakıldığında ise Görsel Sanatlar ve Sanat Eğitime yönelik öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması görülmektedir. Tabloda N kısmında yer alan oranla ölçeklere verilen cevapların ortalamasını göstermektedir. Tabloya göre her iki ders te okul öncesi öğretmen adaylarından 1,9 oran almıştır. Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutum ölçeğine göre 1,9 öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumunun olumsuz olduğunu göstermektedir. Sanat eğitime yönelik tutumlarına bakıldığında ise ortalama olarak 1,9 oran aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğrultusunda Sanat eğitime yönelik tutum ölçeğine göre Sanat Eğitime yönelik olumlu tutumda olduğunu göstermektedir. Görsel sanatlar dersine ve Sanat eğitime yönelik verilen cevaplar aynı oranda bulunmuş olsa bile ölçeklerin derecelendirmeleri farklı olduğu için bu tablodan hareketle öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine nazaran sanat eğitimi dersini tercih ettikleri ve daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul Öncesi Öğretmenler Adaylarının Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Tutumlarının incelendiğinde öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumların olumlu olduğu görülmüştür. Sanat eğitiminin önemi ve gerekliliğine toplumda önem verilmediği düşünülmüştür. Sanat eğitiminde ve sanat eserlerine gerekli önemin verilmediği düşünülmektedir. Sanat eğitimi aracılığıyla insan sosyal yaşamlarının daha güçlü olabileceği görülmektedir (Ayaydin & Kurtuldu, 2010). Sanat eğitiminin bireylerin kişisel gelişiminde oldukça etkili olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Aynı zamanda bu ölçeğin; Okul öncesi adaylarının, sanat eğitiminin önemine, gerekliliğine olan inancını ve güncel yaşama yansımalarına ilişkin düşüncelerini, sanat eğitimi ile ilgili kişisel düşüncelerini, sanat eğitimi süreci ve sonrası ile ilgili yaklaşımlarını, ayrıca sanat eğitiminin bireyin sosyalleşme sürecine katkısı hakkındaki görüşlerini ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Görsel Sanatlar dersine okul öncesi öğretmen adaylarının tutumlarının olumsuz olduğu görülmüştür. Aslan ve Gökdemir (2018) Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmada ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi dersine yönelik tutumlarının bu araştırmanın aksine olumlu bir şekilde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan hareketle çalışma gruplarındaki kademelerin düşmesi ile görsel sanatlar eğitimine yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı söylenilebilir. Görsel Sanatlar Dersinde olumlu yönde oluşabilecek tutum değişimini hızlandırabilecek diğer etkenlerde, farklı materyaller, uygulanan teknik, eğitim ortamı, eğitici uygulamalar olabileceği gibi okul ortamı dışında, sosyal ortamı da içine alan geniş bir çevrenin gerekliliği düşünülebilir (Aslantaş, 2013). Bu çevrenin oluşmasında, sadece sanatla bağlantılı değil sosyal iletişimin olabileceği her türlü etkinlik yararlı olabilir (Öztürk & Dilmaç, 2016). Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime ve görsel sanatlar dersine

yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde buna benzer bir karşılaştırmanın yapıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın ileriki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla farklı branşlardan öğretmen adaylarının sanat eğitimi ve görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırıldığı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu ders ile ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması adına okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarında görsel sanatlar dersine ilişkin seçmeli dersleri artırılması önerilebilir. Öğretmen adaylarının görsel sanatlarla ilgili konferans, kongre ve seminerlere katılmaları teşvik edilmelidir. Okul öncesi öğretmenlerde sanatsal anlayışın oluşabilmesi için, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim seminerlerine ve bilimsel etkinlikleri katılma konularında farkındalık oluşturmaları sağlanabilir (Yazıcı, Baydar & Pınarcık, 2016). İleriki çalışmalarda farklı araştırma desenleri kullanılarak okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimi ve görsel sanatlar dersine yönelik bilgilendirici eğitim programlarının etkililikleri sınanabilir. Sanatın sonuçlarını eğitim ortamlarına entegre etme konusunda yetkin öğretmenler yetiştirmek için öğretmen yetiştirme programlarında sanat öğretimi üzerine daha fazla ders olmalıdır (Allahverdiyev, Yucesoy & Baglama, 2017).

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de öğretmenin öğretmen ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/500/5972.pdf>.
- Allahverdiyev, M., Yucesoy, Y., & Baglama, B. (2017). An overview of arts education and reflections on special education. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), 127-135.
- Aslan, S., & Gökdemir, M. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 53-63.
- Aslantaş, S. (2013). İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 2, 1-13.
- Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 185-196.
- Ayaydın, A., & Kurtuldu, M. K. (2010). Sanat eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 201-209.
- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yök Tez Veri Tabanı.
- Başbuğ, F., & Başbuğ, Z. (2016). Görsel sanatlar eğitimi üzerine notlar. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 9(18), 74-98.
- Bıçen, H., & Demır, B. (2020). A content analysis on articles using augmented reality technology and infographic in education. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, 11, 33-44.
- Bilgin Aksu, M. ve Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 3-21.
- Bozdoğan, A. E., & Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5e öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 579-590.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*.
- California Department of Education, (2004). *Visual and performing arts framework*. <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/vpafamewrk.pdf>

- Çoklar, A.N. ve Şahin, Y.L. (2008). Assessments of ceit department students related to computer hardware course. *8th International Educational Technology Conference*. Eskişehir: Anadolu University, <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/14.doc>
- Demir, B. (2020). Evaluation of social studies teaching textbooks. *International Journal of Learning and Teaching*, 12(1), 17-29.
- Drew, W.F. (1995). Recycled materials: Tools for creative thinking. *Scholastic Early Childhood Today*, 9(5), 36-43.
- Erdemir, N., & Kandır, A. (2002). Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı sanat etkinlikleri. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Kök Yayıncılık.
- Ersoy, F. (2006). Öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 85-95, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ertürk, M. (2011). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1). 78-94.
- Faraday, A. (1990). Young children and art: the importance of critical studies. *Early Child Development and Care*, 59(1), 73-86.
- Gandini, L., & Kaminsky, I. (2003), Remida, the creative recycling center in Reggio Emilia: An interview with Elena Giacomini, Graziella Brighenli, Arturo Bertoldi and Alba Ferrari. *Innovations in Early Education*. 12(3), 1-13.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Gökaydın, N. (2002). *Temel sanat eğitimi*. MEB Yayınları.
- Karamustafaoğlu, S., Üstün, A., & Kandaz, U. (2004, Temmuz). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen ve doğa etkinliklerini uygulayabilme düzeylerinin belirlenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- McKean, B. (2001). Concerns and considerations for teacher development in the arts. *Arts Education Policy Review*, 102(4), 27-32.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). İlköğretim Sanat Etkinlikleri Dersi Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- Nacak, A., & Yücesoy, Y. (2020). Art education for communication in the society: a content analysis. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-15.
- Nacak, A., Bağlama, B., & Demir, B. (2020). Teacher candidate views on the use of youtube for educational purposes. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(2), e202003.
- Newton, L. D., & Newton, D. P. (2005). Thinking about art: Could elementary textbooks serve as models of practice to help new teachers and non-specialists support reasoning in art? *International Journal of Art & Design Education*, 24(3), 315-324.
- Özsoy, V. (2006). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Öztürk, D., & Dilmaç, O. (2016). Görsel sanatlar öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 224-237
- Öztürk, Ş. & Darca, N. (2003). Çocuk gelişimi ve okulöncesi eğitimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan yaratıcılıkla ilgili derslere ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 10-21.
- Pehlivan, H. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitiminde internet sitesi oluşturmaları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 5(2), 35-47.
- Polat, Ü, Kaysılı, A, Aydın, Ş. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitimsel, Toplumsal ve Siyasal Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-14. <https://doi:10.30703/cije.321365>
- Sahasrabudhe, P. (2006). Design for learning through the arts. *International Journal of Education Through Art*, 2(2), 77-92.

- Schiller, W. (2005). Children's perceptions of live arts performances: a longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 176(6), 543-552.
- Székely, G. (2001). Handmade art. *Art and Activities*, 38-42.
- Szyba, C.M. (1999). Why do some teachers resist offering appropriate, open-ended art activities for young children? *Young Children*, 54(1), 16-20.
- Şahin, E., & Özkılıç, R. (2005). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uygulama dersleri için hazırlanan uygulama kılavuzu hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 115-133.
- Turgut, M., Yılmaz, S. & Firuzan, A. R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-26.
- Yazıcı, E., Baydar, I., Y. & Pınarcık, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sanata ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Euluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 74-88. <https://doi:10.19160/e-ijer.80596>
- Yelken, T. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları konusundaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-75.
- Yelken, T. Y., & Alici, D. (2008). Öğretmen adaylarının hazırladıkları performansa dayalı değerlendirme materyallerine ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 24. 222-235.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücesoy, Y., Bağlama, B., & Tüzel, M. (2020). Art education, therapy interventions and school management in autism. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 334-349. <https://doi:10.18662/rrem/217>
- Yücesoy, Y., Demir, B., Bağlama, B., Baştaş, M., & Öznacar, B. (2020). Secondary education teachers and school administrators' views on positive organizational climate. *Near East University Online Journal of Education*, 3(1), 12-21.



## EXTENDED ABSTRACT

### *Investigation of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Art Education and Visual Arts Course*

Art; It is a special area where individuals have the opportunity to express themselves emotionally by using techniques and methods unique to them. Individuals who have received art education are expected to be able to evaluate the awareness of the art objects in their environment and the objects according to the art theories. Art education; It is the discipline of education that an individual performs through art for his physical, emotional, perceptual and mental development. It is an effort to mature the talent and creativity power of the individual, to develop versatile thinking and aesthetic tastes. In other words, art education, starting from childhood, cultivates all individuals culturally; To develop intuition, reasoning, imagination and skill in the right way, to build a multi and diverse literacy step by step, and at the same time to teach various ways of perception and thought, aiming with skill training, to teach individuals the senses of seeing, hearing and similar through art, Supporting their abilities, enabling them to understand the difference between looking and seeing and helping to reveal their creative power. The preschool period is the period in which children's physical, mental, emotional and social development and learning are at their highest level, and at the same time, the child's personality, talent, creativity and imagination are shaped. During this period, our teachers have a great responsibility. It is important for teacher candidates to provide qualified artistic experiences in their classrooms and to be able to use art both as a purpose and as a tool in order to develop their artistic awareness and increase their sensitivity towards art in their professional lives. With this research, it is aimed to examine Preschool Teacher Candidates' Attitudes towards Art Education and Visual Arts Lesson. The study group of the research consists of 55 Preschool Teacher candidates who are studying at universities in the 2019-2020 academic year and who participate on a voluntary basis. Within the scope of the research, the Attitude Towards Art Education and Attitude Towards the Visual Arts Course scale was used to determine the attitudes of pre-school teacher candidates towards Visual Arts Course and Art Education. The data were analyzed with SPSS 17 statistical program and validity tests were conducted. Pearson Correlation was used in the analysis of the data. Results were presented in summary tables consisting of frequency (n) distribution, mean and standard deviation. The significance level was taken as 5% ( $p = 0.05$ ) in all analyzes. As a result of the research; preschool teachers try to use definitions that cover the concept of art; they know various branches of art and the sub-branches of these branches of art, mostly visual arts; that the majority of teachers are engaged in or want to deal with a branch of art; It has been found that striving and willingness to deal with them are due to various reasons. Through art education, unknown artworks in different countries are learned and the importance of these works by students is considered. It was stated by the participants that art education is very effective in the personal development of individuals. Their attitudes towards art education will be revealed more easily. At the same time, this scale; Preschool candidates, It is thought that it can reveal its belief in the importance and necessity of art education and its reflection on contemporary life, personal thoughts about art education, approaches about the art education process and its aftermath, as well as views on the contribution of art education to the individual's socialization process. In order to increase the knowledge and skills of pre-school teacher candidates regarding this course, it may be suggested to increase the elective courses related to the visual arts course in pre-school education teacher training programs. Teacher candidates should be encouraged to attend conferences, congresses and seminars on visual arts. In order to create artistic understanding in preschool teachers, it can be ensured that teachers raise awareness about participating in in-

service training seminars and scientific activities. In addition, it has been determined that all of the teachers expressed their opinion.



"International Journal of New Approches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Timurlu Devletinde Yapılan İttifak Evlilikleri

Tuba TOMBULOĞLU<sup>1\*</sup>

Gönderilme Tarihi: **09 Aralık 2020**  
DOI: 10.38015/sbyy.838178

Kabul Tarihi: **25 Aralık 2020**

### Öz:

Devletler tarih boyunca egemenliklerini pekiştirmek ve sürdürmek için çabalamışlardır ve her zaman çeşitli önlemler almaya çalışmışlardır. Bu sebeple evliliklerin bir araç olarak kullanıldığı çeşitli strateji ve politikalar geliştirmişlerdir. Aile içi ve aile dışındaki siyasi evlilikler, siyasi uyum ve bütünleşmede kullanılan en etkili yöntemler arasındadır. Timurlu Devleti döneminde söz konusu amaçlarla yapılan evliliklerin nedenlerini ve sonuçlarını analiz etmek Timurlu Devletinin tarihsel olaylarına ışık tutmaya yardımcı olacaktır. Ancak Timurlular'da yapılan ittifak evlilikleriyle kimi zaman amaçlanan hedeflere ulaşılamadığı görülmektedir. Çünkü evlilikler, sadece iki hükümetin veya ailenin politik ve ekonomik çıkarlarına dayalı olarak gerçekleşmektedir. Yapılan çalışmada Timurlu Devletini meydana getiren unsurlar siyasi evlilikler çerçevesinde incelenerek dönemin önemli kişilerinin katkıları ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Timur, timurlularda siyasi evlilikler, ittifak, timurlu kadını, evlilik.

### Abstract:

Throughout history, states have tried to consolidate and maintain their sovereignty and have always tried to take various measures accordingly. For this reason, they have developed various strategies and policies in which marriages are used as a tool. The consanguineous marriages and political marriages outside the family are among the most effective methods used in political harmony and integration. Analyzing the reasons and consequences of marriages made for these purposes during the Timurid period will help to shed light on the historical events of the Timurid State. However, it is seen that alliance marriages made in Timurid's sometimes failed to achieve their intended goals, because marriages were solely based on the political and economic interests of two governments or families. In this study, the elements that form the Timurid State will be examined within the framework of political marriages, and the contributions of the important figures of the period will be discussed.

**Keywords:** Timur, political marriages in Timurids, alliance, Timurid women, marriage.

<sup>1</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8061-4480

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): tubatombuloglu@hotmail.com

## GİRİŞ

Evlilik kurumu, tarih boyunca devletlerin ve toplumların varoluşuna zemin hazırlayan aile müessesesinin temelini oluşturmuştur. Bu sebeple günümüze kadar anlamını yitirmemiştir. İlkçağdan itibaren evlilikler, sosyal statüsü birbirine denk olan ya da olmayan aileler arasında yapılmıştır. Türk-İslam devletlerinde hanedanlar veya boylar arasında yapılan evlilikler sıkça görülmektedir. Siyasi evliliklerin amacı akrabalık bağı ile siyasi, askerî ve ekonomik alanlarda birlikte hareket etmek olmuştur (Soslu, 2017, s.10). Devletler ve yöneticiler her zaman egemenliklerini pekiştirmek ve varlıklarını sürdürmek amacıyla çeşitli önlemler almaya mecbur kalmışlardır. Hükümdarların zaman zaman devletlerinin varlığını sağlamak için çeşitli stratejiler uygulamaları gerekmektedir. Aile iç ve dışı siyasi evlilikler, siyasi uyum ve bütünleşmede kullanılan en etkili araçlar ve politikalar arasında olmuştur. Siyasi evlilikler çoğunlukla çiftin psikolojik durumlarına bakılmaksızın sadece iki devletin veya ailenin politik, ekonomik çıkarlarına dayalı olarak gerçekleşmektedir. Siyasi evliliklerde, evlenen çiftler bir araç olarak görülmüştür ve duyguları her ne olursa olsun evlilikler sadece siyasi ve ekonomik çıkarlar temelinde gerçekleşmiştir (Sooreni vd. 2018, s. 122). Patricia Crone, endüstri öncesi toplumlardaki evliliklerde kişisel çıkarların pek önemli olmadığını, evliliğin aslında iki aile ve iki klan arasındaki bir anlaşma olduğunu savunmaktadır (Crone, 1994, s.111). Bu çalışmada Timur'un Çağatay Emirleri, Moğollar ve diğer yönetici ailelerle evlilik ittifakları kurarak konumunu nasıl güçlendirmeye çalıştığını, Timurlular döneminde yapılan söz konusu evliliklerle devlet adamlarının düşünceleri, devletin yapısını anlamaya çalışılacaktır.

### *Timur Döneminde Siyasi Evlilikler*

Timur, 1370 yılında iktidara geldiği sırada Maverünnahr'ın Keş şehri Hacı Barlas, Hucend bölgesi Emir Beyazıd Celayir, Belh bölgesi Emir Hüseyin, bazı vilayetler Olcay Boğa Süldüz, Şuburgan bölgesi Mehmed Hacı Aprardi idaresinde bulunuyordu (Şami,1987, s.17). Maverünnahr'de Çağatay Ulusu'nun güçlü beyleri arasından türlü mücadelelerle çıkararak devlet kuran Timur, 1370 yılında Çağatay Ulusunu oluşturan aşiretler federasyonunun başına geçtiği zaman aşiret birlikleri yerine kendisine yakın gördüğü adamların komuta ettiği merkezî bir ordu meydana getirmiştir. Mirza Şahruh dönemindeki komutanların çoğu ise Timur'un ilk dönemlerinde çevresine toplamış olduğu kişilerin soyundan gelmekteydi. Timur, bu kişileri evlilikle kurulan akrabalık bağı ile kendisine yakınlaştırmış, böylece yeni bir yönetici sınıf kurarak onları denetim altında tutmayı ihmal etmemiştir (Manz, 2013, s.19-20). Timur'un iktidara geldiği dönemde Çağatay Ulusu, merkezi bir yönetimden yoksun olmakla birlikte, belirli bir kimliğe sahip karma nüfuslu önceki dönemlere göre daha az birlik içinde olan bir yapıya sahipti. Çağatay egemenliği güçlü bir merkezi liderlik teşkil etmemesine rağmen ayakta kalmayı başarmıştı. Çağatay Ulus'u içinde Türk-Moğol geleneğinden gelen dört boy bulunuyordu. Bu boylar; Arlat, Barlas, Celayir ve Süldüsler'di. Ulusun diğer güçlerinin hemen hemen hepsi ise askerî oluşumlardı. Mesela; Yesuriler, Apardiler, Karaunaslar, Hatlaniler ve Negüderler gibi. Bunların içinde en önemlileri Karaunaslar'dı. Karaunaslar, kendi başlarına büyük bir güçtü. Zira ciddi insan kaynaklarına sahiplerdi. Timur, Maverünnahr'de faaliyet göstermeye başladığı sıralarda Karaunaslar, Çağatay Ulusu üzerinde hak iddia ediyordu. Timur, fetihlerine başlamadan önce evlilik yoluyla Süldüs, Apardi, Hatlani ve Arlat gibi çevredeki boyların beylerini kendisine bağlamıştır (Manz, 2006, s.37,47,51,80). Ayrıca emirlere akrabalık nedeniyle rütbelere vererek ve onları önemli görevlere getirmiştir (Jamaluddin, 1978, s.916). Timur'un devletini kurmasıyla birlikte Maverünnahr ve Horasan'da güvenlik ve birlik hâkim olmaya başlamıştır. Ayrıca Timur, rakiplerinin çok olması sebebiyle daha fazla ittifak kurmaya ihtiyaç duymuştur. Timurlu Devletin de yapılan hanedan içi ve hanedan dışı evliliklerin temel

amacı; siyasi meşruiyeti kazanmak, bölgesel kalkınmayı arttırmak, siyasi egemenliği pekiştirmek ve merkezi hükümete karşı kurulacak komploları engellemek amaçlıdır. Nitekim Çağatayların güçlü ve etkili aileleriyle yapılan evlilikler Timur'un Maverâünnehir'deki konumunu güçlendirmiştir.

Timur'a ilk biat edenlerden birisi Moğolistan'da büyük güce ve topraklara sahip olan Duğlat Emiri Davud'tur. Emir Davud, hanedan sülalesiyle evlilik bağı kurarak istediğini han yapabiliyordu. Daha önce aşiretin bir başka mensubu olan Sultan Duğlat ile evlenmiş olan Timur'un ablası Kutluğ Terken Ağa ikinci evliliğini Emir Davud'la yapmıştır. (Tarih-i Reşidi, 2005, s.191; Manz, 2006, s.67). Bu evlilik Timur'un kuracağı şahsi bağlantılar açısından önemli bir adımdı.

Timur, iktidara gelmeden önce ilk ittifak evliliğini Karaunaslardan Emir Kazagan'ın torunu ve Emir Hüseyin'in kız kardeşi olan Olcay Terken Ağa ile yapmıştır (Togan, 1973, s.4; Togan,1972, s.75; Alan, 2007, s.25; Yüksel, 2010a, s.240). Yapılan evlilik sayesinde Timur'un bozkır aristokrasisinde önemli bir prestij kazandığı bilinmektedir. Timur, bu evlilik sayesinde Karaunaslarla kurduğu akrabalık bağına daha sonra da kullanarak devrin önemli beyleri veya emirleri ile akraba olmuştur. Timur'u iktidara taşıyan parametrelerden birisi olan ittifak evliliklerinin Emir Hüseyin'in kız kardeşi Olcay Terken Hanım ile başladığı bir gerçektir. Olcay Terken Hatun 1366 yılının yazında ölmüştür. Olcay Terken hanımın ölümüyle Timur ve Emir Hüseyin arasında akrabalık bağı kalmamış, ikisi arasında iktidar mücadelesi hız kazanmıştır. (Togan, 1973, s.4; Woods,1990, s.17; Aka, 2000, s.6; Yüksel, 2010a, s.240-10; Koçak, 2020, s.24). Timur'un bu hanımından Sultan Baht ve Saadet Sultan adında iki kız çocuğu dünyaya gelmiştir. Muizzü'l-ensab'da Timur'un ilk iki hanımı olarak Olcay Terken Ağa, Turmuş Ağa<sup>1</sup> isimleri cariyeye olarak da Tulun Ağa<sup>2</sup> zikredilmektedir (Muizzü'l-Ensab, 97: a; Woods, 1990, s.17-18; Togan, 1972, s.81; Yüksel, 2010a, s.241). Timur, 17-18 yaşında iken 2-3 kadınla evliydi. Ancak bu evliliklerin hepsi siyasi evliliktir ve amacı siyasi nüfuz kazanmaktır (Woods, 1990, s. 17-19; Togan, 1972, s.11; Yüksel, 2010a, s. 241).

İbn Arabşah, Timur'un tüm Moğolistan'ı, Kaşgar, Tokmak, Issık-göl ve civarını elinde tutan aynı zamanda onun düşmanlarından olan Kamerüddin-Han'ın kızıyla evlendiğinden ve bu vesile ile Moğollardan gelecek tehlikeyi bertaraf ettiğinden bahseder (İbn Arabşah, 2012, s.57). Ancak bahsedilen evlilik hakkında diğer kaynaklar bilgi vermemekle birlikte Muizzü'l-Ensab'da ismi geçen hanımlardan hangisinin Kamerüddin Han'ın kızı olduğu da tespit edilememiştir.

Timur, mutlak güç anlayışını emirlerine ve sevdiklerine karşı dostça jestlerle birleştirmiştir. Bu nedenle; emirleri ikna edip yanına çekmek için Emir Hüseyin'in haremını aralarında paylaşmıştır. Timur, Hüseyin'in bazı eşlerini haremine almıştı. Bu şekilde, servetini paylaşmaktan gurur duyan emirleri ile de duygusal bir ilişki kurmuştur (Yezdi, 2013, s.97).

Tarih boyunca kurulmuş Türk devletleri ve onların yaşadıkları coğrafyada hükümdarlığın, seçilmiş bir soydan gelen kimseye Tanrı tarafından kut ile verildiği inancı hâkimdi. Aynı inanç

<sup>1</sup> Timur'un Turmuş Ağa'dan Cihangir ve Cihan Şah isimli iki oğlu ve Aka Bike isimli bir kızı olmuştur (Woods, 1990:17, Yüksel, 2010:241;Koçak, 2020:80).

<sup>2</sup> Timur'un cariyelerinden Tulun Ağa, Mirza Ömer Şeyh'in annesidir. Menglice Ağa'dan Mirza Miranşah, Togay Terken Ağa'dan ise Mirza Şahruh dünyaya gelmiştir (Woods, 1990:17-19, Yüksel, 2010:241;Koçak, 2020:241).



Türk-Moğol devletlerinde de görülmekteydi. Timur, iktidarı ele geçirdiği zaman kendisini meşru han olarak atayamamıştır (Aka, 2000, s.84; Yüksel, 2010a, s.238).

Timur'un bulunduğu topraklarda kendini kabul ettirebilmesi ve meşruiyeti sağlayabilmesi amacıyla attığı en önemli adımlardan birisi Cengiz Han soyundan gelen bir kadınla evlenmek olmuştur. 1370 yılında Kazan Han'ın kızı Saray Mülk Hanım ile evlenmiştir. Böylece "Han damadı" anlamına gelen Küregen unvanını almıştır. Ayrıca diğer hanedanlarla yaptığı evliliklerde egemenlik hakkını güven altına alarak itibar kazandırmıştır (Yezdi, 2013, s.97; Şami, 1987, s.114; İbn Arabşah, 2012, s. 442; Aka, 2000, s.7; Yüksel, 2010a, s.239). Timur, oğullarını ve bazı torunlarını Cengiz Han soyundan gelen kadınlarla evlendirerek torunlarının "Küregen" unvanı taşımasını istemiştir. Timur, evliliklerini sadece Küregen unvanına sahip olmak amacıyla yapmamış, onun için her şeyden önemli olan amaç soyu anne tarafından Cengiz Han'a ulaşan çocuklara sahip olma isteğini de gerçekleştirmektir. Ancak Cengiz Han soyundan gelen Saray Mülk Hanım ve daha sonra evlendiği Hızır Hacı Han'ın kızı Tükel Hanımdan da erkek çocuğu olmamıştır. Buna rağmen her iki hanım da önemini korumuştur (Yüksel, 2010a, s.239-240).

Timur, oğulları ve torunları için gelin seçme konusunda çok titiz davranmıştır. Oğullarını, torunlarını, yeğenlerini saygın ailelerin kızları ile evlendirdi. Böylece çok ihtiyaç duyduğu meşruiyeti korumuş oldu. Bu sebeple 1374 yılında oğlu Cihangir'i, Özbek Han soyundan gelen Sevin Beg Hanzade ile oğlu Ömer Şeyh'i Çağatay soyundan gelen Hızır Hoca'nın kızı Mülket Ağa ile evlendirmiştir. 1376 yılında Cihangir'in ölümünden sonra Miranşah, Hanzade ile 1394'de Ömer Şeyh'in ölümünden sonra da Şahrüh, Mülket Ağa ile evlenmiştir (Şami, 1987, s.81-82; Yezdi, 2013, s.108-109). Timur, Cengiz Han sülalesiyle kurduğu akrabalıklara ek olarak Tarhanlar, Arlatlar, Hatlaniler ve Yesuriler gibi kabilelerle de akrabalık bağları kurmuştur. Bu aileler de Timurlu Devleti'nin son yıllarına kadar siyasette aktif rol oynamışlardır. Timurlular, meşruiyet dışında önemli aşiret ve yöneticilerin askerî güçlerini kullanmayı hedeflemişlerdir. Bunun yanında Çağatay Emirleri hala özerklik fikrinden vazgeçmiyorlardı. Timur, bunu fark ettiği zamanlarda ülkesini emniyet altına almaya çalışmış, sulh yoluyla halledilemeyen durumlarda evlilik ittifaklarıyla ilişkilerini güçlendirmiştir. Kısacası Maverünnehir'de siyasetle çözemediği durumlarda başka yollara başvurarak sorunları halletmeye çalışmıştır.

Timurlu hanedanlığının kuruluşundan yıkılışına kadar Arlat, Duğlat, Barlas gibi kabileler iktidarda o kadar güç kazandılar ki yerel hükümdarlar da topraklarını korumak için bu kabilelere başvurmuşlardır. Herat hâkimi Muizzeddin Hüseyin Kert'in oğlu Melik Muhammed'in annesi bir Arlat kabilesindendi (Hafız-ı Abru, 1959, s.49). Muhtemelen Muizzeddin Hüseyin Kert topraklarını korunması için Arlat kabilesi ile evlilik ittifakı yapmıştı. Timur'un kız kardeşi Şirinbek Ağa (Yezdi, 2013, s.70), Müeyyed Arlat ile evlenmiş bu evlilikten doğan Sevinç Kutluk Ağa, Herat Meliki Fahrettin Kert'in oğlu Pir Muhammed'le evlenmiştir (Hafız-ı Abru, 1959, s.58-59). Ömer Şeyh'in kızlarından Sevinç Kutluk Ağa da Yedigârşah Arlatla evlenmiştir (Muizzü'l Ensab, 102a; Woods, 1990, s.20).

Timur, seferleri için her zaman çok sayıda hayvana ihtiyaç duyuyordu. Bu ihtiyaçlarını gidermek için ona yardımcı olabilecek yöneticilerle iyi geçinmesi gerekmektedir. Hatlan Bölgesi soylu atlarıyla meşhur bir yerd (Mukaddesi, 2015, s.297). Timur muhtemelen siyasi iş birliğinin yanı sıra at tedariki için de bölgenin yöneticileriyle iyi geçinmiş olmalıdır. Ayrıca Hatlan emirleriyle evlilik ittifakları yapılmıştır. Sultan Mahmud b. Keyhüsrev'in kızı Timur'un oğlu Cihangirle, Şir Behram'ın oğlu Muhammed Mirek ile Timur'un kızı 1388 yılında Sultan

Baht Begüm evlenmiştir (Yezdî, 2013, s.81, 169,181). Ancak Muhammed Mirek Timur'a isyan etti ve 1388 yılında şehzade Ömerşeyh tarafından öldürüldü (Yezdî, 2013, s.170).

Timur; donanımlı, tecrübeli askerî güçlere sahip olmasına rağmen ileri görüşlülüğüyle gerektiğinde pragmatik politikalar izlemiştir. O, geniş bölgeleri fethetmenin tek başına mümkün olmayacağını farkındaydı; özellikle de hâkimiyetinin ilk yıllarında, yerel ailelerle ve nüfuzlu insanlarla bağlantılar kurarak gücünü sağlamlaştırmaya ve bölgesel nüfuzunu genişletmeye çalışarak kurduğu bu bağlantılarla iktidarını teminat altına aldı. Timur, fetihlerden önce barışçıl yolları ve yumuşak siyaseti kullanmıştır (Aubin,1963, s. 88; Soorreni vd, 2018, s.128).

Timur'un yerel ailelerden gelen emirlerle kurduğu siyasi, kültürel bağların somut sonuçları olmuştur. Çağatay ulusuna mensup emirler ülkenin değişik bölgelerinde etki alanına sahip kimselerdi. Kısaca bu emirlerle olan bağlara bakarsak en seçkin ve en kıdemli komutanı Süleymanşah'tı. Süleymanşah, önemli beylerden Davud Duğlat'ın oğlu idi. 1405'te Rey ve Firuzkuh valiliğine atanmıştır. Evlilik yoluyla hanedana girmiş, Mirza Şahruh'un en yakın adamlarından birisi olmuştur. Timur'un kızı Sultan Baht Begüm'ün de ikinci eşiydi (Muizzü'l-Ensab 96a; Yezdî, 2013, s. 182; Woods, 1990, s.17; Clavijo, 2016, s.125-126; Manz, 2006, s.185.). Süleymanşah'ın oğlu Yusuf ise Muhammed Sultan b. Cihangir'in kızı Ayşe Biki ile evliydi (Muizzü'l-Ensab 116a; Woods, 1990, s.30; Manz, 2013, s.28).

Türkleşmiş Nüküz kabilesinden olan Emir Abdüssamed b. Hacı Seyfeddin hanedana akraba olan önemli beylerden birisiydi. Emir Hacı Seyfeddin Nüküz'ün kız kardeşleri Tac'ül Mülk ile Ömerşeyh'in oğlu Ahmet ile (Muizzü'l-Ensab 109b; Woods, 1990, s.23), 1389 yılında diğer kız kardeşi Şah Melik Ağa önce Miranşah'ın oğlu Ebu Bekir ile daha sonra da Miranşah'ın oğlu İcil evlenmiştir (Muizzü'l-Ensab 124a,129b; Yezdî, 2013, s.197; Woods, 1990, s.34, 40).

Timur'un doğudaki komşularının saldırganlığına ve batıdaki komşularının askerî yaklaşımlarına karşı koymak için arka cepheyi güvence altına almak ve zorlu saldırılarla daha iyi mücadele etmek adına ittifak yaptığı bir diğer kişi ise Gıyaseddin Tarhan'dır. Timur'un en güvenilir emirleri arasında bulunan Emir Gıyaseddin Tarhan, 1398 yılında Hızır Hoca Oğlan'ın kızı Tükel Hanım'ı Timur'a eş olarak istemiştir. Ayrıca Gıyaseddin Tarhan, Hindistan seferi boyunca Timur'un maiyetinde bulunmuştur. (Şami, 1987, s. 207,224,230; Alan, 1999, s.232) Gıyaseddin Tarhan'ın üç kızı hanedandan Mirzalarla evlilik yapmıştır. Gıyaseddin Tarhan'ın kızlarından Nigar Ağa 1392 yılında Timur'un torunu Pir Muhammed b. Ömerşeyh ile evlenmiştir (Muizzü'l-Ensab 103b, Yezdî, 2013, s.197; Woods, 1990, s.20; Alan,1999, s. 232). Diğer kızı Saadet Sultan ise Rüstem b. Ömerşey ile evlendi (Muizzü'l-Ensab 104b; Woods, 1990, s.21; Alan,1999, s.232). Bir diğer kızı Gevherşad ise Mirza Şahruh ile evlenmiştir (Muizzü'l-Ensab 134b; Woods, 1990, s.43; Alan, 1999, s.232) Gevherşad, Mirza Şahruh'un en çok sözü geçen eşi idi. O, Timur'un ölümünden 1457 yılında Ebu Said tarafından öldürülünceye dek kendisinden oldukça söz ettirmiş, Timurlu tarihi boyunca hiçbir hükümdar eşi devlet işlerine Gevherşad kadar müdahil olmamıştır (Manz, 2013, s.28; Alan, 1999, s.232).

Timur, Maveräünnehir ve Harezmi'n önemli beyleri ile evlilik bağı kurarak nüfuzlu insanlarla güven inşa etme politikasını sürdürürken güç dengesini de oluşturmuştur. Harezmi'e yapılan üç seferin sonunda da evlilik aracını kullanmayı ihmal etmemiştir. Harezmi hükümdarı Hüseyin Sufi ölünce yerine kardeşi Yusuf Sufi geçmişti. Yusuf Sufi, Cengiz Han soyunun Özbek Han kolundan yeğeni Hanzade'yi Timur'un oğlu Cihangir'e vermeyi vaat etmiştir. Ancak sözünde durmadığından Timur, Harezmi'e yeniden ordu sevk etmiştir. Nihayetinde 1374 yılında evlilik

olmuştur. Ancak bu evlilik bağına rağmen Yusuf Sufi Timur'a karşı isyan etmeye devam etmiştir. 1379 yılında Timur, Buhara'yı yağmalatmasından sonra Harezmi'ye dördüncü kez sefer düzenlemiştir (Yezdi, 2013, s.107; Aka,2000, s. 7; Yüksel, 2010a, s. 240; Togan, 1973, s.12).

Emir Musa Taycut, Timur'a sonradan katılan önemli beylerden birisidir. Saray Mülk Hanım, Emir Musa'nın ablasının kızıdır. Timur, 1378 yılında Musa Taycut'un kızı Tüman Ağa ile evlenmiş küçük kızı Aka Biki'yi de Musa Taycut'un oğlu Muhammed Bek'le evlendirmiştir. (Yezdi,2013, s.73,103; Woods, 1990, s.18). Timur'un, Yusuf Sufi'nin ihanetinin ardından böyle bir evliliği yapmasının nedenlerinden birisi de bir güç dengesi kurma isteği ya da yerel yöneticileri birbirine karşı karşıya getirme gibi siyaset izlemiş olması olabilir (Sooreni vd., 2018, s.129).

Timur, Hindistan seferine gitmeden önce, Deşt-i Kıpçak'ın büyük bir kısmını hâkimiyeti altına aldı. Daha sonra Çağatay ve Maverâünnehir bölgelerinin siyasi liderleriyle bağlantı kurdu. Özellikle Moğolistan'da han olarak bulunan Hızır Hoca Oğlan önemli mevki ve büyük bir orduya sahipti. Bu nedenle güçlü yöneticilerin desteğini kazanmak için zor kullanmak yerine yumuşak siyaset kullanmayı tercih eden Timur, Hindistan seferi öncesi Hızır Hoca Oğlan'ın kızı Tükel hanımı (küçük hanım) istemeye Hızır Hoca Oğlan'ın oğlu Şem'i Cihanı ve Gıyaseddin Tarhanı gönderdi. Timur, 1397 yılında bu hanımla nikâhlandı ve yeni kurdukları Bağ-ı Dilgüşa köşkünü de bu hanımına tahsis etti. Tükel hanımla yapılan evlilik diğer evlilikleri gibi siyasi olup Hind seferi öncesi sınırlarını güvence altına alma veya daha sonra yapmayı planladığı Çin seferi yolunu emniyet altına alma düşüncesinden hâsıl olması mümkündür (Yezdi, 2013, s.272-75; Khwandmir, 3:468; Şami, 1987, s.205; Togan, 1973, s.8).

Muzafferiler (1313-1393), Hülagu Han'ın İran ve Irak'taki devletinin parçalanmasından sonra İran'ın güneybatısındaki Fars eyaletini ele geçirmişlerdi. Timur, Horasan'ı ele geçirdiği sırada Muzafferilerin başında Şiraz hükümdarı Şeyh Şuca bulunuyordu. Timur'un Horasan fetihlerini duyan ve onun Dünya'ya hâkim olacağını düşünen Şeyh Şuca, 1383 yılında Timur'a bir mektup gönderdi. Mektupta ölecek olursa çocuklarını Timur'a emanet ettiği yazıyordu. Timur da gelen mektuba cevap yazarak Şah Şuca'nın oğlu Üveys'in kızını Cihangir Mirza'nın oğlu Pir Muhammed'e istedi. Belh'te kamp yapıldığı sırada Şiraz'a giden elçiler Şah Şuca'nın torunu Sabur Sultanı (Muizzü'l-Ensab 120a) düğün için getirdiler. Kutlamalar yapıp birkaç gün boyunca ziyafetler verildi (Khwandmir, 3:433, 3:436; Woods, 1990, s.30). Şeyh Şuca'nın ölümünden sonra yerine geçen Zeynelabidin, Timur'un himayesine girdi (Yezdi, 2013, s.160).

Timur, büyük güçlerin yanı sıra yerel güçlerin ve aşiretlerin de önemli olduğunu biliyordu. Bu sebeple uzak ülkelerde hâkimiyetini genişletmeye ve sürdürmeye çalışmıştır. Beş yıllık seferi sırasında Anadolu kapılarına dayandığında Mardin'de Artukoğullarından Melik Zahir Mecdüddin İsa bulunmaktaydı. Timur, Mardin hâkimine haber yollayıp İsa'nın itaat etmesini istemişti. Ancak Mardin hâkimi düşmanlık yolunu seçmişti. Çünkü Memlük Sultanı Berkük'un müttefikiydi. Bunun üzerine 29 Ocak 1394'te Timur, Mardin üzerine yürümeye karar verdi. Mardin hâkimi İsa bu haberi duyunca Timur'un huzuruna gelip itaatini arz etti. Ancak daha sonra sözünde durmadı. Bunun üzerine 16 Mart 1394'te Timur ikinci kez Mardin üzerine yürüdü. Şehri alarak yönetimini de İsa'nın kardeşi Melik Salih'e verdi. İsa'yı esir alıp Sultaniye'ye gönderdi. Timur, üç yıl sonra Deşt-i Kıpçak seferinden dönerken Mardin Hâkimi İsa'yı hapisten çıkartıp bağışladı ve Mardin'i tekrar ona verdi. 1401 yılında Timur, Ankara savaşı arefesi öncesi Şam seferinde iken ne İsa ne de oğlu yardıma gelmişti. Şam zaferini duyan İsa korkuya kapılmıştı. Sefer dönüşü Mardin yakınlarına gelen Timur, İsa'yı huzuruna çağırdı. Ama o korkudan gelmedi. Bunun üzerine Timur, şehrin dış mahalleleri ve pazarlarını ateşe

verdirdi ve Mardin'den ayrıldı. 1403 yılında Ankara savaşından sonra Timur, Anadolu topraklarını terk etmek üzereyken Mardin hâkimi Melik İsa, pişman olarak Mirza Şahruh'un yanına gelerek özür diledi ve aracı olmasını istedi. Şahruh onu Timur'un huzuruna çıkardı. Ayrıca İsa'nın kızını Mirza Ebu Bekir'e nişanladı. Timur, Irak, Bağdat, Mardin ve Diyarbakır'ı içine alan Irak-ı Arab'ı Mirza Ebubekir'e verdi (Yezdî, 2013, s.233-372, 413-425; Şami, 1987, s.178, 317,332). Yezdî, Ankara savaşı sonrası Timur, Bursa'da iken Şehzade Ebubekir'in buraya gelerek Yıldırım Bayezid'in büyük kızını nikâhına aldığını yazmaktadır (Yezdî, 2013, s.397). Ancak Muizzü'l Ensab ve diğer kaynaklarda bu bilgiye rastlanmamaktadır.

Timur, yaşamının son yıllarında topraklarını önemli ölçüde genişletti. Dönemin siyasi durumunu gözlemleyerek bölgesel gelişmeleri takip etti. Çin seferine çıkmadan önce fethettiği bölgelerin sınırlarını koruyabilmek adına politikalar geliştirdi. Mardin hâkimiyle yaptığı ittifakta bu politikalarından biriydi. Ülkesinin batı ve kuzey batı bölgelerinde yeni cephelerin oluşumunu veya yeni oluşacak ittifak ve isyanları önlemek adına siyasi girişimlerin yanında evlilik ittifaklarını da kullandı. Çin'i güvenli bir şekilde fethetmek için çevresindeki iç çekişmeleri azaltmaya çalıştı ancak 1405 yılındaki ölümüyle yapmak istedikleri yarım kaldı. Timur, ölümünden önce Semerkant'ta bulunan Kanıgil'de toy düzenleyerek ergenlik çağına giren Uluğ Bey, Şehzade İbrahim Sultan, Miranşah'ın oğlu Şehzade İcil ve Ömerşeyh'in oğulları Şehzade Ahmed, Seydi Ahmed ve Baykara'yı evlendirdi (İbn Arabşah, 2012, s.348; Yezdî, 2013, s.438; Clavijo, 2016, s.186; Sooreni vd. 2018, s. 131).

### ***Timur'un Ölümünden Sonra Yapılan İttifaklar***

Timur, ölüm döşeginde iken veliaht olarak torunu Pir Muhammed b. Cihangir'i bırakmıştı. Ancak Kabil eyaletinde vali olan Pir Muhammed'in kendisini hükümdar olarak kabul ettirme şansı çok düşüktü. Timur'un ölümünden sonraki birkaç gün içinde, onun yakın adamlarıyla birlikte oğulları ve torunları önlerindeki on beş yıl boyunca sürecektir taht kavgasına damga vurmuşlardır. Timur'un ölüm haberini alan Şahruh, Horasan bölgesinde gerekli tedbirleri alarak adına hutbe okutmuştu. Hanedan mensupları birbiriyle uğraşırken, kabile reisleri de sürekli taraf değiştireyordu. Bu siyasi ortamda gücü elde tutmak oldukça zor bir hale gelmişti. Horasan, Sistan, Mazenderan ve Azerbaycan'daki bazı yöneticilerde bölgelerinde bağımsızlık ilan etmeye başka topraklara saldırmaya başlamıştı (Manz, 2006, s.172-73; Alan, 2007, s.93).

Azerbaycan, Timurluların kaybettiği ilk yer olmuştur. Timur öldüğünde Azerbaycan'ın başında Miranşah'ın oğlu Mirza Ömer bulunuyordu. Mirza Ömer'e ilk başkaldırı Timur'un en yakın adamlarından Cihanşah b. Caku'dan gelmiştir (Tacü's-Selmani, 1999:70). İkinci başkaldırı babası Miranşah ve kardeşi Ebubekir'den gelmiştir. Timur, 1403'te Halil Sultan'a Ermenistan ve Gürcistan'ı, Mirza Ömer'e Azerbaycan'ı, Ebubekir'e de Irak-ı Arap'ı vererek, batı İran'ı Miranşah'ın oğulları arasında paylaşmıştı. Daha önce valilikten alınan Miranşah, Irak'ta Ebubekir'in yanında bulunuyordu (Yezdî, 2013, s.413-414). Bu sırada Sultan Ahmet Celayir harekete geçerek Bağdat'ı ele geçirmiş, arkasından Oyrat ve Türkmenlerden topladığı askerlerle Tebriz'i ele geçirmişti. Bir yandan da Karakoyunlu Beyi Kara Yusuf faaliyetlerine başlamıştı. Bölgede Türkmenlerin etkinlikleri artmıştı. Karakoyunlular kendilerine Şirvanşahlardan destek bulmuştu (Yezdî, 2013, s.477; Manz, 2006, s.190). Miranşah'ın oğullarının Azerbaycan ve Irak-ı Acem'deki başarısızlıkları, Türkmen ve Timurlu tarihi açısından önemli sonuçlar doğurmuştur. Timur'un ölümünün üstünden üç yıl geçmeden Mirzaların Karakoyunlu Beyi Kara Yusuf'a yenilmeleriyle bölge tamamen Timurlu hâkimiyetinden çıkmıştı. Böylece Karakoyunlu devleti kurulmuş oldu (Aka, 2000, s.47; Alan, 2007, s.98).



Taht mücadelelerinin başında Mülket Ağa'nın Ömer Şeyh'ten olan oğulları Şiraz hâkimi Pir Muhammed, İsfahan hâkimi Emirzade Rüstem, Hemedan hâkimi Emirzade Rüstem, Şahruh'un üvey çocukları olmaları sebebiyle onu desteklemişlerdir (Hafız-ı Ebru, 1380, s.43). Ancak çok kısa bir süre sonra Şahruh'un üvey oğulları isyan etti. Mülket Ağa ve Şahruh arasındaki evliliğin onlara çok avantaj sağlamadığı bir gerçektir. Bunun yanında Şahruh'u terk eden beyler de hatırı sayılır kadar fazlaydı. Bunların çoğu da Timur zamanı akrabalık bağıyla ittifak yaptığı beylerdi. İsyan eden beylerin ilki Timur'un damadı Süleymanşahı (Muizzü'l-Ensab 116a; Woods, 1990, s.30; Manz, 2013, s.29). Şahruh'un karşısında yer alan bir diğer bey Mizrab b. Çeku Barlas'tı. Mizrab'ın amcazadesi Edigü Timur'un yeğenlerinden biriyle evliydi. Bu evlilik sebebiyle Kirman valiliğine getirilmişti. Bir diğer kişi Emir Abdussamed b. Hacı Seyfeddin de hanedana akrabaydı. İsyanların hanedana akraba emirlerden gelmesi sadakatin pamuk ipliğine bağlı olduğunu göstermektedir (Manz, 2013, s.28). Timurlu tarihinin arka planına baktığımız zaman hükümdarların yükselişi ve düşüşünü çeşitli ailelerin etkilediğini söylemek yanlış olmaz. Öyle görünüyor ki batıdaki Türkmen tehdidine rağmen Şahruh bir yandan da emirlerin ve Mirzaların ayaklanmalarıyla uğraşmıştır. Öncelikle Maverâünnehir ve Horasan'daki hâkimiyetini tesis ettikten sonra Karakoyunlularla yüzleşmesi gerekiyordu. Bu sebeple babasının yaptığı gibi evlilik ve aile bağları kurması en uygun araç olacaktı.

Timur'un ölümünden itibaren Semerkant'ı elinde tutan Halil Sultan, Hudaydad Hüseyin ve bazı emirlerin isyanıyla karşı karşıya kaldı. Hudaydad Hüseyin'in, Semerkand'ı yağmalaması tehdidiyle karşı karşıya kalan Halil Sultan bir süre sonra bazı adamlarının muhalefetiyle iyice çökme eşiğine geldi. Bu nedenle Halil Sultan, Hudaydad ile uzlaşmak zorunda kaldı. Bu anlaşmanın en önemli kısmı merhum Timur'un eşi Tuman Ağa'nın Hudaydad Hüseyin'e verilmesiydi. Ancak isteklerinin gerçekleşmeyeceğini anlayan Hudaydad Hüseyin şehirden ayrıldı (Tacü's-Selmani, 1999, s.84). Bir süre sonra tekrar harekete geçen Hudaydad, Allahdad'ı Halil Sultan'a gönderdi. Halil Sultan'ı barışa razı edip Tuman Ağa'nın ona verilmesini istedi. Barış gerçekleşerek Tuman Ağa'nın Hudaydad'a verilmesi kararlaştırıldı. Fakat Emir Şeyh Nureddin de Halil Sultanla sulh yapma karşılığında Tuman Ağa'yı istiyordu. Tuman Ağa, Emir Şeyh Nureddin'e verilerek ittifak sağlanmış oldu (Tacü's-Selmani, 1999, s.96-97). Şahruh, 1409'da Halil Sultan'ın Semerkant yönetimine son vererek oğlu Uluğ Bey'i bölgenin hâkimi yapmıştır (Semerkandi, 2008, s.145).

Mirañşah'ın oğullarının Azerbaycan ve Irak bölgelerinde birbirlerine karşı iç çekişme içinde olması Karakoyunlu Kara Yusuf'a yaramıştı. Şahruh, Karakoyunlulara karşı 1420, 1429 ve 1435 yıllarında Azerbaycan'a üç kez sefer yapmıştır. Kara Yusuf 1420'de aniden ölünce yerine oğlu İskender geçmiştir. Şahruh, Azerbaycan hâkimliğini oğulları ve büyük emirlerine teklif etmiştir. Ancak kimse İskender'in korkusundan bu teklife yanaşmamıştır. Bu sebepten Şahruh Azerbaycan'ı yine Kara Koyunlulara bırakarak Horasan'a dönmüştür (Paydaş, 2018, s.381). Şahruh'un I. Azerbaycan seferi sırasında Kara Koyunlularla yapılan Eleşkirt Meydan Muharebesinde Ak Koyunlular Timurluların yanında yer almıştır (Alan, 2007, s.102). Timurlu-Ak Koyunlu ilişkilerini daha da sağlamlaştırmak için Şahruh'un oğlu Cuki Mirza Kara, Kara Yülük Osman Bey'in kızı Hanım'ı nikâhına almak istemiştir. Şahruh, bu evlilik dolayısıyla çok memnun olmuştur. Kurulan ittifak ile Akkoyunlular, Osmanlılar ve Kara Koyunlulara karşı Timurlu askerî gücünü arkalarına almayı amaçlamışlardır (Paydaş, 2019, s.415; Sooreni, 2018, s.138).

Timurlu Devleti'nin batı bölgelerinde sayısız hak sahibi bulunuyordu ve Şahruh için hak sahiplerinin taleplerini yerine getirmek oldukça zordu. Bu sebeple Şahruh, Azerbaycan bölgesinde Timurlu egemenliğini sürdürmek için evlilik aracını kullanmayı düşünmüştür.



Timur'un ölümünden sonra Şirvan, Kür ve Derbent'e kadar bölgelere hâkim olan Şirvanşahlar, bağımsız olmak istediler. Bir taraftan da Timur'un mirasına sahip olmaya çalışan Karakoyunlular ile ilişkileri gerginleşmeye başlamıştı (Paydaş, 2005, s.119-120). Bu sebeple Şahruh, Şirvanşahlarla ilişkilerini güçlendirmek istemiştir. 1421 yılında Şahruh'un Azerbaycan'a geldiği sırada Kara Yusuf'un eşi olan ve onun ölümünden sonra dul kalan Mirza Ebubekir'in kızı ile Şirvanşah Halilullah'ın kızı evlendirildi (Hafız-ı Ebru, 758; Paydaş, 2005, s.123). Böylece evlilik ittifakıyla ilişkiler güçlendirilmiş oldu.

Timur ve halefleri zamanında devletin hâkimiyet bölgesi Maverâünnehir'den ziyade Horasan, Afganistan ve Azerbaycan'a doğru değişmişti. Bu sırada Çağatay Devleti'nin bir parçası olan Doğu Türkistan'da Çağatay soyundan gelen hanlar varlıklarını devam ettiriyorlardı. Bunlar zaman zaman Timurlu topraklarına akınlar yapıyorlardı. Şahruh döneminde, Semerkant ve Maverâünnehir bölgesi Uluğ Bey'e verilmişti. Uluğ Bey bir süre Moğollar üzerine seferler yapmak zorunda kalmıştır. 1419 yılında akrabalık kurulmasına karar verilerek Moğol Hanı Şem-i Cihan'ın kızı Miri Nigar Ağa'yı oğlu Mirza Muhammed Cuki ile evlendirmiştir (Woods, 1990, s.45; Alan, 2007, s.235).

Şahruh, üçüncü kez Azerbaycan seferine çıkmadan önce 1434 yılında hanedanla akraba olan Emir Yedigâr Şah Arlat'ın kızı Zeyneb Begüm ile torunu ve Baysungur'un oğlu Alaüddevle'yi evlendirdi (Muizzü'l-Ensab 140b). Bu evlilik ittifakı muhtemelen Horasan ve Maverâünnehir'in siyasi istikrarını sağlamak için Arlat güçlerine ihtiyaç duyulduğundan yapılmış olabilir.

Şahruh'un ölümünden sonra (1447) ülke tekrar taht kavgalarıyla karşı karşıya kalmıştı. Doğrudan saltanatı hedefleyen tek isim Uluğ Bey görünmekteydi. Abdülatif, Alaüddevle, Ebu'l Kasım Babür, Mirza Muhammed gibi mirzalar başlangıçta topraklarını emniyete almayı hedeflemişlerdir. Ancak her biri bir vilayette hükümdarlıklarını ilan etmeye çalıştılar. Ebu Said'in tahta oturduğu zamana kadar geçen sürede mirzalar tahtlarını korumak için önde gelen ailelerle ittifak yapmayı sürdürdüler (Manz, 2013, s.2008).

Uluğ Bey, Timur'un ölümünden önce verdiği toyda evlenmişti. Uluğ Bey'in ilk eşi Cengiz Han'ın oğlu Ögeday sülalesine mensup Sultan Muhammed Han'ın kızı Ak Bike idi. (Woods, 1990, s.43; Barthold, 2015, s.42; Yüksel, 2010a, s.241). Ayrıca Uluğ Bey, Ögeday soyundan gelen Sultan Mahmud Han'ın kızı Akı Sultan Hanike, Çağatay Han Soyundan gelen Moğolistan hâkimi Hızır Hâce Han'ın oğlu Şem-i Cihan'ın kızı Hüsn Nigar Hanike, Cuci Han soyundan gelen Derviş Han'ın kızı Şükür Bi Hanike, Özbek Han soyundan gelen Ak Sufi'nin kızı Bahtı Bi Hatun ve Cuci Han soyundan gelen Ebu'l-Hayır Han'ın bir kızı olmak üzere toplam 5 Cengizli hanımla evlenmiştir (Woods, 1990, s.43-44; Yüksel, 2010, s.241). Uluğ Bey, Cengiz Han sülalesinin neredeyse her kolundan eş alarak meşruiyetini sağlamlaştırmayı hedeflemiş olmalıdır. Uluğ Bey'in Sultan Mahmut Han'ın kızı Ak Sultan Hanike ile evliliğinden dolayı Küregen unvanını taşımıştır (Barthold, 2015, s.76). Ancak Uluğ Bey ilk hanımı Aka Bike'nin 1419 yılındaki zamansız ölümünün ardından Mahmut Han'ın kızı Ak Sultan Hanike'den de boşanmıştır (Barthold, 2015, s.122). Uluğ Bey, taht kavgalarında Moğolların kendisini destekleyeceğini umuyordu ne var ki Cengiz sülalesinden gelen eşinden boşanmasıyla Mahmut Han ile yapılacak ittifakta üzüntüyle sonuçlanmış oldu. Uluğ Bey'in bu hatası, annesi Gevherşad Begüm önderliğindeki Tarhanlı sülalesi karşısında konumunu zayıflatmış olabilir. Çünkü Moğollarla dostluk çizgisinin kopması, siyasi konumu ve meşruiyetini zayıflatmış şeklinde yorumlanabilir. Şahruh'un ölümünden sonraki mücadelelerde Moğolların Tarhanlılara

karşı Uluğ Beyi desteklememeleri siyasi itibarının azalmasında etkili olmuştur (Sorreni vd. 2018, s.133).

Şahruh'un eşi Gevherşad, Baysungur'un oğlu Alaüddeve'yi çocuklarından bile çok seviyordu. Ancak mevcut şartlar Şahruh'un ölümünden sonra Alaüddeve'nin hükümdar ilan edilmesini önlemiştir. Başlarda Gevherşad'ın, Uluğ Bey'in oğlu Abdülatif'e ülkenin başsız kaldığını bu sebeple idareyi ele almasını söylemesi Uluğ Bey'in gönlünün almak için yapılan bir hamle olmuştur. Ancak daha önceki gelişmelerin bir sonucu olarak Abdülatif'in Gevherşad'a karşı kötü davranması Alaüddeve'nin harekete geçmesine sebep olmuştur. Tarhan sülalesi tüm bu gelişmelerde ve sonrasında yaşanacak olaylarda Uluğ Bey dışında özellikle de Baysungur'un oğulları ve torunları olan şehzadeleri desteklemiştir (Alan, 1999, s.239 -242; Yüksel, 2010b, s.582).

Uluğ Bey ve Abdülatif 1449 yılında hayatlarını kaybetmişler, Mirza Muhammed, 1451 yılında öldürülmüştür. Böylece sadece Ebu Said ve Babür hayatta kalmıştır. Babür'ün ölümü ile de Horasan'da mücadeleler tekrar başlayarak Ebu Said Herat'ta tahta çıkana kadar devam etmiştir (Alan, 2007, s.118).

Ebu Said'in 1457 yılında Gevherşad'ı öldürtmesiyle Tarhanlı sülalesine ölümcül bir darbe vurulmuştur. Ebu Said, kısa bir süre sonra da Horasan ve Maverünnehir hükümdarı olmuştur. Ebu Said, hükümdarlık tahtına oturduğu zaman Herat'ta bir süreliğine hüküm süren Mirza İbrahim ve bazı emirlerle barış anlaşması yapmıştır. Bu anlaşmanın şartlarında birisi de Mirza İbrahim'in kız kardeşi ile evlenip akrabalık bağı kurulmasıydı. Taraflar arasında anlaşmanın yürürlüğe girip girmediği bilinmemekle birlikte Ebu Said sırasıyla Cuci Han soyundan gelen Ebu'l Hayır Han'ın kızı Hanzade Begüm'le, Şahruh'un soyundan gelen Uluğ Bey'in kızı Aka Begimle Mirza İbrahim'in kızı Afak Ağaçe Kükeltaş, Alaüddeve'nin kızı Rukiye Sultan Begümle evlenmiştir. Ayrıca diğer emirlerin desteğini almak için Buga Tarhan'ın kızı Melik Sultan Begim, Şah Muhammed Bedahşi'nin kızı Şehzade Begim, Emir Muhammed Hudaydad'ın kızı Kurluk Bike Ağa ve Şah Veli Sulduz'un kızı Zeyneb Ağa gibi dönemin önemli isimlerinin kızlarıyla evlenerek ittifaklar kurmuştur. Bunun yanında oğullarına da Çağatay Han soyundan gelen Yunus Han'ın kızı Mihr Nigar Hanım'ı, Tarhanlardan Tarhan Begüm'ü, Argun boyundan Habibe Sultan'ı ve Barlas boyundan Latif Begim'i oğlu Sultan Ahmet'e almıştır. Yunus Han'ın diğer kızı Sultan Nigar Hanım'ı, Tirmizli Hanzade Begim'i ve dönemin önemli beylerinden olan Ali Bey'in kızı Paşa Begim'i oğlu Sultan Mahmud ile evlendirmiştir (Tarih-i Reşidi, 2005, s.324; Woods, 1990, s.35-38; Yüksel, 2010a, s.242; Koçak, 2020, s.72).

Ömerşeyh'in torunu Hüseyin Baykara'nın da çok fazla ittifak evliliği yaptığı görünmektedir. İlk önce Mirza Muizüddin Sencer'in kızı Bike Sultan Begümle evlenmiştir. Arkasında Ebu Said'in kızı Şehr Banu Bike ile evlenmiş ancak geçimsizlikten birkaç ay sonra ayrılıp diğer kızı Payende Sultan Begim'i nikâhına almıştır (Khwandmir, 4:182,320-21; Woods:1990, s.25; Yüksel, 2010a:243). İktidar mücadelesinde kendisine destek veren Emir Hüseyin Çerkes'in Afak Begim ve Zeynep Sultan isimli kız kardeşleriyle evlenmiştir. Ayrıca dönemin önde gelen emirlerinden Emir Sultan Hüseyin Çaharşenbe'nin kızı Latife Sultan, Hoca Muhammed Ata'nın kızı Baba Ağaçe, Azak beylerinden Hüseyin Sufi'nin kızı Tulak Begim ile evlenmiştir (Muizzü'l Ensab, 151a-151b; Khwandmir, 4:320-321; Woods, 1990, s.25-26).

Sultan Hüseyin Baykara'nın Mirza Sencer'in kızı Bike Sultan Begim'den olan oğlu Bedi'uzzaman'ın doğumu ittifak evliliklerinin sonuncusudur diyebiliriz. Ancak Mirza

Bedi'uzzaman, bilim ve edebiyatta gösterdiği başarıyı babasıyla olan ilişkilerde ve siyasette gösterememiştir. Babasıyla girdiği çatışmada siyasi meşruiyet kazanmak ve bazı nüfuzlu ailelerin askerî güçlerini harekete geçirmek için bilinçli olarak siyasi evlilik araçlarını kullanmak istese bile başarılı olamamıştır. Timurlu Devletinin son yılları mirzaların birbiriyle çekişmeleriyle geçmiştir. Bundan en karlı çıkan Özbekler olmuştur. Şibani Han'ın Buhara ve Semerkant'ı ele geçirmesiyle Timurlu Devleti son bulmuştur (Alan, 2007, s.24-25). Timurlu iktidarında öne çıkan konulardan birisi de siyasi evliliklerdir. Çünkü Timur'dan başlayarak halefleri de yapılan evlilikleri siyasi hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak kullanmışlardır.

## SONUÇ

1370 yılında Timur iktidara geldiği sıralarda Maverainnehr'in şehirlerinde Belh ve Hucend'e Çağatay ulusundan emirler hâkimdi. O, 1360'lı yıllardan itibaren ittifak evliliklerinin önemini anlamıştı. Bu nedenle ilk evlilik ittifakını Karaunaslardan Emir Kazagan'ın torunu ve Emir Hüseyin'in kız kardeşi olan Olcay Terken Ağa ile yapmıştır. Yaptığı bu evlilik Çağataylılar arasında Timur'un itibarını daha da arttırmıştır. Timur'un egemenlik anlayışı ele alınırken en dikkat çekici nokta onun öncelikle sulh yolunu seçmesi ve Çağatay emirleri ile ittifaklar kurmaya çalışmasıdır. Siyasi evlilikler bu egemenlik anlayışının önemli ayaklarından biridir. Timurlular dönemi evliliklerini analiz etmek tarihsel olaylara ışık tutmak, 150 yıllık devletin en parlak ve en zayıf dönemlerini anlamak ayrıca bazı siyasi bulmacaları çözmek açısından önemlidir. Evlilik ittifakları, Timur'a güvenebileceği ve önemli görevleri verebileceği seçkin bir grubu oluşturmasına yardımcı olmuştur. Yapılan evliliklerin ülkenin sınırlarının genişlemesinde katkısı olduğu kesindir. Ancak yapılan ittifaklar siyasi veya akrabalık bağlarıyla bir araya geldiği kişilerle iktidarı paylaştığı anlamına gelmemelidir. Bununla birlikte ittifak yaptığı emirlerin Timur'un ölümünden sonra haleflerine isyan ettikleri tarihî bir gerçektir. Timur, evlilik ittifaklarıyla Çağataylı emirler arasında birliği sağlamayı amaçlayarak kendisine karşı bağımsızlık fikrini ortadan kaldırmayı hedeflemiştir.

Timurlular döneminde evlilikleri iki gruba ayırmak mantıklı olacaktır. Birincisi meşruiyeti sağlamak adına yapılan evlilikler, ikincisi ise bölgesel istikrarı sağlamak ve gücü elinde bulundurmaya yönelik yapılan ittifak evlilikleridir. Birincisi ikincisine nazaran çok daha başarılı olmuş kanısındayız. Zira ittifak amacıyla yapılan çoğu evliliğin hedefine ulaşmadığı görülmektedir. Ancak her şeye rağmen tarih boyunca evlilik bağları en önemli strateji olmuştur. Rakip devletlerin veya yerel güçlerin ayakta kalabilmesi için bu tür ilişkilere ihtiyaç duyulmuştur. Timurlular gerçekten de kurulduğu günden itibaren evlilik aracını en fazla kullanan devlettir diyebiliriz. Muizzü'l Ensab incelendiğinde Timurlu Hanedanının en çok Karaunaslar, Arlatlar, Celayirliler, Hatlan Emirlerinin aileleriyle ittifak evlilikleri yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte Aparı, Duğlat, Süldüz, Yesavur, Kongirat, Nüküz ve Kavçinlerle de evlilikler yapılmıştır. Böylece siyasi ve askerî anlamda güçlü olan Türk-Moğol ailelerin desteğini alabilmişlerdir. Bu dönemde siyasi ilişkiler bağlamında kilit rol üstlenen ittifak evlilikleri Timur ve haleflerine güvenebilecekleri bir yönetim sınıfının oluşmasında önemli katkılarda bulunmuştur.

## KAYNAKÇA

Alan, Hayrunnisa. (1999). Bir Timurlu hanımı: Gevherşad Ağa ve Tarhani Emirler, *Prof. Dr. İsmail Aka Armağanı*, Ed. M. Ersan- Nejdin Bilgin- Turan Gökçe, ss.231-248.

Alan, Hayrunnisa. (2007). *Bozkırdan cennet bahçesine Timurlular*. Ötüken Yayınları.

- Aka, İ. (1999). Timurlularda hâkimiyet anlayışı. *Türk Kültürü*, 37(430), 84-85.
- Aka, İ. (2000). *Timur ve devleti*, TTK Yayınları.
- Aka, İ. (1994). *Mîrzâ Şâhruh ve zamanı*, TTK Yayınları, Ankara.
- Aubin, Jean. (1963). Comment Tamerlan Prenait Les Villes, *Studia Islamica*, 19, 83-122.
- Barthold, V. V. (2015). *Uluğ Beg ve zamanı*, Trc. İsmail Aka, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Clavijo, R. G. (2016). *Anadolu orta asya ve Timur*. Trc. Ömer Rıza Doğrul, Köprü Yayınları.
- Crone, P. (1994). *Pre-Industrial societies*. Balckwell.
- Hafız-ı Abru. (1959). *Cinç opuscules de Hafız-ı Abru*. ed. F. Tauer, Ceskoslovenska Akademie Ved.
- Hafız-ı Abru. (1380). *Zubdet'üt tevarih-i Baysunguri I*. Seyyid Kemal Hac Seyyid Cevadi.
- Hasan-ı Rumlu. (2006). *Asenü't-Tevarih*, Çev. Mürsel Öztürk, TTK Yayınları.
- İbn Arabşah. (2012). *Acaibu'l makdur*, Selenge Yayınları.
- Jamaluddin, S. (1978). The Political significance of The matrimonial alliances of Amir Timur, Proceedings of the Indian History Congress, 39/2, 915-923.
- Paydaş, K. (2005). Timurlu ve türkmenlerin nirvanşahlarla olan münasebetleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Araştırmaları Dergisi*, 25, 40.
- Kazım, P. (2019). Ak-Koyunlu devleti'nde siyasi evlilikler ve sarayda hatunların konumu. *Tarih Yolunda Bir Ömür Prof. Dr. İsmail Özçelik'e Armağan*. Berikan Yayınevi, 413-428.
- Paydaş, K. (2018). Karakoyunlular, *İslam Tarihi ve Medeniyeti Müslüman Türk Devletleri-II*, Ed. Muhammet Hanefi Palabıyık & Osman Çetin, Sıyer Yayınları, 9.
- Koçak, M. (2020). *Siyasi ve sosyal hayatta etkin bir güç: Timurlu Hanedan Kadınları*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara.
- Manz, B. F. (2013). *Timurlu İran'ında iktidar, siyaset ve din*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Manz, B. F. (2006). *Timurlenk bozkırların son göçebe fatihi*. Kitap Yayınevi.
- Muizzü'l Ensab fi Şecereti'l-ensab*. (Anonim), Bibliotheque Nationale, MS 67.
- Mukaddesi. (2015). *Ahsenü't-Takasim*, Selenge Yayınları.
- Nizâmeddin-i Şâmî. (1987). *Zafernâme*, Trc. Necati Lugal. TTK.
- Semerkindi, A. (2008). *Matla-ı sadeyn ve mecma-i Bahreyn*, Trc. Asaniddin Urunbayev, II, Taşkent.
- Sooreni, B., Poormohammadi, N., Adelfer B., & Behramnejad, M. (2018). İzdvacha-yı siyâsi: ez ameden Timiruyan ta zuhur-u Safeviyan (illetha ve peyamedha), *Fasılname-i Peşohişha-yi Tarihi*, İsfahan, ss.120-140.
- Soslu, S. (2017). Kapadokia Krallığı'nda siyasi evlilikler ve kurulan ittifaklar, *TAD*, 36/61, ss.9-29.
- Şerefeddin Ali-i Yezdî. (2013). *Zafernâme*, Trc. D. Ahsen Batur, Selenge Yayınları.
- Tacü's-Selmani (1999). *Tarihname*, Çev. İsmail Aka, TTK Yayınları.
- Mirza Haydar Duğlat. (2005). *Tarih-i Reşidi*, Çev. Osman Karatay, Selenge Yayınları.
- Togan, A. Z. V. (1972). Emir Timur'un soyuna dair bir araştırma, *İstanbul Üniversitesi Tarih Dergisi*, 26, 75-84.
- Togan, N. (1973). Temür zamanında aristokrat Türk kadını. *İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1-4), 3-14.
- Yüksel, M. Ş. (2010a). Meşruiyet Kaynağı Olarak Timurlu Kadını. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(45), 237-246.
- Yüksel, M. Ş. (2010b). Timurlularda kadın, Ed. Altan Çetin *Ortaçağda Kadın* içinde, Lotus Yayınevi.
- Yüksel, M. Ş. (2010c). Türk kültüründe "Levirat" ve Timurlularda, *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 5(3), 2028-2058.
- Woods, J. E. (1990). *The Timurid dynasty*. Indiana University.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Alliance Marriages in the Timurid State*

Marriage has formed the basis of the family organization that has prepared the ground for the existence of states and societies throughout history. For this reason, marriage institute has not lost its importance until today. From time to time, rulers are required to implement various strategies in order to maintain the existence of their states. Throughout history, political marriages within and outside the family have been among the most effective tools and policies used for political unity and integration. In political marriages, the married couples were seen as a tool. Therefore, whatever their feelings were, their marriages were based solely on political and economic interests.

When Timur became the head of the tribal federation that formed the Chagatay Nation in 1370, instead of the tribal units, he formed a central army commanded by men he saw close to him. One of the prominent issues in the Timurid rule was political marriage. Timur, brought these people closer to him with the kinship relation established by marriage, thus establishing a new ruling class, and also did not neglect to keep them under control. Before Timur came to power, he had made his first alliance marriage with Olcay Terken Ağa, the grandson of Emir Kazagan from the Karaunas and the sister of Emir Hüseyin. It is known that Timur gained an important prestige in the steppe aristocracy thanks to the marriage.

Timur, while continuing the policy of building trust with influential people by establishing a marriage bond with the important gentlemen of Transoxiana and Khwarezm, also created the balance of power. Timur did not neglect to use the means of marriage at the end of three expeditions to Khwarezm. Timur and his successors used marriages as a means to achieve their political goals. It would be logical to divide the marriages of the Timurid period into two groups. The first is the marriages made in order to ensure legitimacy, the second is the alliance marriages made in order to ensure regional stability and to hold power. We believe that the first is much more successful than the second. It is seen that most marriages made for alliance purposes do not reach their goals. Despite everything, marriage ties have been the most important strategy throughout history.

In this study, it will be tried to shed light on historical events by trying to understand how Timur tried to strengthen his position by establishing marriage alliances with the Chagatay Emir, Mongols and other ruling families, the thoughts of statesmen with the said marriages made during the Timurid period, and the structure of the state.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



#### 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabındaki “Milli Mücadele” Konusunun Kronoloji Bilgi ve Becerilerini Kazandırması Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri ile İncelenmesi

Ahmet ŞİMŞEK<sup>1</sup> & Sevcan KOLBASAR<sup>2\*</sup>

Gönderilme Tarihi: 17 Aralık 2020 Kabul Tarihi: 30 Aralık 2020  
DOI: 10.38015/sbyy. 842634

##### Öz:

Bu araştırma 2018-2019 yılında uygulamaya geçilen Sosyal Bilgiler dersi programına yönelik hazırlanmış 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının, “Milli Mücadele” dönemini işlerken kronoloji bilgi ve becerisini ele alış biçimini incelemek amacıyla yapılmıştır. Kitapta Milli Mücadele konusu biyografi temelli bir öğretimle sunulmuştur. Araştırmada öğrenci ve öğretmen görüş ve bilgilerine başvurulmuştur. Öğrencilerle yapılandırılmış görüşme; öğretmenlerle ise yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerden ortaya çıkan sonuca göre öğrencilerin, “Milli Mücadele” dönemindeki olayları kronolojik olarak sıralayamadığı; bu sebeple olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kuramadığı saptanmıştır. Bu durumun çocuklarda “Milli Mücadele” dönemi ile ilgili anlamlı olmayan bilgiler yumağı şeklinde bir öğrenmeye sebep olduğu söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden çıkan sonuca göre ise Sosyal Bilgiler ders kitabının çocukların seviyesinin üstünde olduğu ve kronoloji bilgi ve becerisini kazanmalarına fırsat vermediği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, sonuçları itibarı ile Sosyal Bilgiler alanında ders kitabı hazırlanırken kronoloji bilgi ve becerisinin kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken hususları göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi, ders kitabı, Sosyal Bilgiler, Milli Mücadele.

##### Abstract:

This research was carried out in order to examine how “National Struggle” subject of the 4th grade social studies textbook, which prepared for the social studies course program that was put into practice in 2017-2018, provides chronological knowledge and skills. In the book, the subject of National Struggle is presented with a biography-based education. Opinions of students and teachers were consulted in the research. Structured interviews with students and semi-structured interviews with teachers were held. According to the result of the interviews, the students could not list the events of “National Struggle” in chronological order; therefore, it was determined that they could not establish a cause-effect relationship between events. We can say that this situation caused a learning in the form of a cluster of insignificant information about the period of “National Struggle” in children. According to the results obtained from the interviews with teachers, it was concluded that the social studies textbook is above the understanding level of children and does not give them the opportunity to gain chronological knowledge and skills. This study shows the points that should be taken into

<sup>1</sup>İstanbul Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3591-8180

<sup>2</sup>İstanbul Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3650-8263

\*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): kolbasarsevcan@gmail.com

*consideration in the acquisition of chronological knowledge and skills while preparing a textbook in the field of social studies.*

**Keywords:** *chronology knowledge, chronology skills, Social Studies, National Struggle*

## GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, bir toplum içinde yaşayan ve yaşadığı topluma göre zihnen biçimlenen, gelişen olaylardan etkilenen, kısacası değişime kayıtsız kalamayan bir yapıdadır. İnsanın bu değişim/gelişim serüvenini farklı disiplinler açısından gözlemlemek mümkün ve anlamlıdır. Bu bağlamda sosyal bilimler, insan ve toplumu, geçmiş ve günümüz ilişkisinde inceler. Bundan ilham alarak ilkokullar için düzenlenen Sosyal Bilgiler ise insanın değişim ve sürekliliğine ilişkin sosyal bilimlerin elde ettiği verilerden yararlanılarak tasarlanmıştır.

Pek çok farklı tanımı olmakla birlikte Sosyal Bilgiler, bireylerde vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla sürekli etkileşim halindeki dünyada, “kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaya” (Öztürk 2009, s. 4) çalışır. Bu bağlamda, Türkiye’de ilkokul 4. ve ortaokul 5-6-7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler derslerinde, bireylere sadece genel kültür bilgilerinin aktarılması değil, aynı zamanda birçok çağdaş becerinin de kazandırılması amaçlanır.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler derslerinde beceri ve değerlerin öğretiminin, 2005 eğitim reformu sonrasında daha çok önemsendiği söylenebilir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretim programlarında da beceri ve değer kazanımı gitgide ön plana çıkmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programı genel amaçlarında, her bir öğrenme alanı (ünite/tema) içinde yer bulan kazanımlarda buna dikkat çekilmiştir. Örneğin, 2020’de uygulamada olan 2018 programına göre Sosyal Bilgiler dersinde 27 farklı becerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bunlardan, mekân algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, empati becerisi Sosyal Bilgiler dersi alanına özgü beceriler iken, diğerleri temel beceriler olarak yer almıştır. Bunlardan ikisi, zaman ve kronoloji becerisi ile değişim ve süreklilik becerisi birbiriyle yakından ilişkili ve tarih eğitimine pedagojik bir giriş yapabilmek adına da önemli bir konumdadır.

### ***Tarihsel Zaman ve Kronoloji İlişkisi***

Zaman kavramını belli bir kalıba ve tanıma sığdırmak, belli başlı kelimelerle net ifade etmek kolay değildir. Bu sebepten, saat ve takvim gibi geleneksel zaman ölçen araçlar dışındaki zaman tanımlamaları, kişiden kişiye farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Örneğin bir olayın meydana geliş süreci, bir kişi için oldukça “uzun” bir süreyi ifade ederken, başka biri için oldukça “kısa” olabilmektedir. Şüphesiz ki bu durum, kişinin o anki psikolojik ve fizyolojik haliyle yakından ilgili olduğu kadar, aldığı eğitim, yaşadığı coğrafya (yerleşim yeri), dahil olduğu kültür çevresine göre de farklılık arz edebilmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde zamanın geçmiş-şimdi-gelecek halleri dışında fiziksel, tarihsel, sosyal ve psikolojik açıdan konu edildiği görülür. Bunlardan tarihi konu alanı tarihsel zaman olarak tanımlanmıştır. Tarihsel zaman kavramı, adından da anlaşılacağı gibi toplumun ya da dünyanın geçmişinde derin izler bırakan olay ve olguların ele alındığı süreçtir (Şimşek, 2006). Tarihsel zaman kavramı da incelendiğinde bunun öğretime yansıyan üç ana ayağının oluştuğu

görülür. Bunlar, kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi, değişim ve süreklilik algısıdır (Safran ve Şimşek, 2014).

Tarihsel zaman kavramı kapsamında yer alan kronoloji bilgisi; zamanı olayların oluş sırasına göre sunar. Kronoloji, geçmişte yaşanmış olayları, yaşadığı tarihten günümüze doğru zamansal bir dizgiye göre sıralama olarak anlaşılır. Bu yanlış değildir; ancak kronoloji sadece sıralama yapmayı içermez, aynı zamanda olayların sebep-sonuç ilişkisini de ortaya çıkaracak bir ilişkiye de dikkat çeker. Kronoloji bilgisini; çağ, dönem, milat, yüzyıl, asır, tarih öncesi, milattan önce (MÖ) ve milattan sonra (MS) gibi tarihsel zaman terimleri ve sıralama bilgisi oluşturur. Bunlar tarihsel zamanın süreç olarak tanımlanmasında bireylerin başvurdukları anahtarlardır.

Kronoloji becerisi ise, meydana gelen olayları öncelik-sonralık durumuna göre yerleştirebilme ve/veya birden fazla olayı tarihlerine göre konumlandırıp zamansal anlamda mesafelendirebilme becerisidir. Buna ek olarak kronoloji becerisi sayesinde bireyler, hangi olayların birlikte meydana geldiğini, hangisinin önce hangisinin sonra oluştuğunu belirleyebilmektedir (Safran & Şimşek, 2014). Bu da tarihin hem yazımı hem de öğretimi için vazgeçilmez görünmektedir. Kronoloji becerisi kapsamında, konumlandırma, sıralama, yerleştirme, tarihlendirme, mesafelendirme ve eş zamanlılık alt becerileri yer alır (Safran ve Şimşek, 2006).

Tarihsel zamanın diğer bir ana ögesi ise değişim ve süreklilik algısıdır. Bireylerin öncelikle belirli somut gelişmeler üzerinden zamanla gerçekleşen değişimi ve var olan sürekliliği fark etmelerini sağlamayı amaçlar (Safran & Şimşek, 2014). Bu farkındalık, aynı zamanda bireylerin, toplumsal yapılarıdaki değişim ve farklılaşma üzerinden sosyal ve kültürel biçimde var olarak süregelen bazı nitelikleri dikkate almalarını sağlar. Bu yeterlilik sayesinde, karşılaşılan olgu ve kavramların çok daha derinlikli anlaşılması ve açıklanabilmesi mümkün olur.

Sosyal Bilgiler, zamanın farklı boyutlarını toplumsal olgu ve olaylar üzerinden sunarken, bu boyutları somut bir şekilde öğrenciye kazandırmayı da amaçlamaktadır. Öğrenciler, tarihte meydana gelen olaylardan yola çıkarak, zaman, kronoloji ve tarih arasında anlamlı bağlar kurabilir. Zaman ve kronoloji becerisiyle kazandırılması amaçlanan alt beceriler şu şekilde ifade edilmiştir (Şimşek, 2016):



Şekil 1. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Ait Alt Beceriler

Zamanı algılamak için gerekli olan kavramlar genel olarak soyut oldukları için gelişim çağındaki öğrencilere mutlaka somut örnekler üzerinden sunmak gerekir. Piaget'in araştırmalarından sonra yapılan birçok araştırma çocukların yaşa bağlı zihinsel gelişimlerinin zaman gibi soyut kavramları anlamalarını zorlaştırdığını ortaya koymuştur (Jahoda, 1963; Hallam, 1967). Buna karşın özellikle son 30 yıldır konuya ilişkin yapılan araştırmalarda, yaşa bağlı gelişimsel özellikleri geliştirici bazı etkinlikler yoluyla tarihsel zaman kavramının çok daha erken yaşlardan itibaren kazandırılabilirliğini göstermiştir (Blyth, 1996; Hoodles, 1998; Barton, Levstik, 1996, Levstik & Barton 1997; Hodkinson, 2004, Şimşek, 2007, Hoodless, 2008, De Groot-Reuvekamp, 2017, Sole, 2019). Örneğin bu konuda 2017 yılında Hollanda'da, yaş aralığı 6-12 şeklinde değişen 1457 öğrenci ile yapılan bir çalışmada; tarihsel zamanı öğrenmede ileri yaş grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlenmesine karşın geliştirilen üç aşamalı bir modelin ilk aşamasının 6-9 yaş aralığında kazandırılabilirliği bulgulanmıştır (De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Oort, 2017). Başka bir çalışmada ise öğrenci performanslarının, cinsiyet ve ebeveyn değişkenlerinden etkilendiği sonucuna varılmıştır (Van Boxtel, Ros, & Harnett, 2014).

Zaman ve kronoloji bilgi ve becerilerini, öğrenciye kazandırabilmek için onların yaşlarını ve gelişim süreçlerini dikkate alan, çocuklar için eğlenceli bulunan etkinlikler kadar, ilgili öğretim programı ve ders kitaplarının da bu çerçevede düzenlenmesi gerekir. Kavramsal gelişim için okuldaki tarih dersleri şüphesiz ki önemlidir. Bununla ilgili kavram haritaları eğitimin ilk yıllarında oluşturulur (Hoodless, 2008). Öğretim süreci boyunca yapılacak pek çok etkinlikle bu beceriye ait soyut bilgiler somut hale getirilerek, öğrencide kalıcı ve işlevsel bilgi-beceri sağlanabilir.

Diğer yandan, zaman ve kronolojiyle ilgili kavramlar ve işlem becerileri, öğrenciye yeterli düzeyde kazandırılmadığında öğrenci tarihsel olan her olguyu, birbirinden kopuk biçimde görmekte, böylelikle amaçlanan tarih bilinci, öğrencideki gelişmemektedir. Tarihin bilinçli bir şekilde öğrenilmesine giden yol, zaman ve kronoloji becerisinden ve zaman ve kronolojisinde yer alan kavramların öğrencilerce kavranmasından geçmektedir. Eğer öğrenci zaman ve

kronolojiye ait kavramlara yeterli düzeyde sahip değilse meydana gelen pek çok olayı ve kavramı da doğal olarak algılamayacaktır (Demircioğlu, 2005).

Araştırmanın içeriği ile paralel olacak şekilde Türkçe ve yabancı literatür incelendiğinde tarihsel zamanın öğretimi ile ilgili farklı yaklaşım ve yöntemlerin sunulduğu görülür. Bunlar ana hatlarıyla tarih şeritleri, zaman kapsülleri, çevredeki tarihsel yapılar ve yerel tarih, sözlü tarih yoluyla yaptırılacak soyağacı çalışmaları, aile tarihi yazmak, ya da tarihsel hikâye çözümleridir. Örneğin bunlardan 2018 yılında Hollanda’da yapılan ön-test, son-test ölçekli yarı deneysel bir çalışmada ilkökul 2. sınıf ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tarihsel zaman algılarının gelişimi için kullanılan tarih zaman şeritlerinin faydalı olduğu görülmüştür (Ros, Van Boxtel, 2018). Bir diğer araştırmacı Dawson (2004), ise kronolojiyi anlama becerisini geliştirmeye yönelik fikirlerini sunduğu çalışmasında; zihin haritalarının önemine değinmiştir. Geçmişteki olaylar ve insanlar arasında bağlantılar kurmamızı sağlayan zihin haritalarının kronoloji öğretiminde de işe yarayacağını savunmuştur.

Bütün bu araştırmalar göstermiştir ki çocukların yaşa bağlı zihinsel gelişimlerinden etkilenen tarihsel zaman kavramı ve kronoloji becerilerini, çeşitli özel etkinliklerle erken yaşlardan itibaren geliştirmek mümkün olabilmektedir. Bu nedenle Türkiye’de, ilkokuldan başlamak üzere okutulan Sosyal Bilgiler dersinde, tarihsel zaman ve kronoloji becerileriyle ilgili özel düzenlenmiş öğretim etkinliklerine fırsat vermek gereklidir. Bu çerçevede ilkokulda Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel zaman ve kronolojiye ait kavramların kazandırılmasının temel şartı, bu kavramları öğrencinin yaşamlarıyla ilişkili hale getirmek, böylelikle büyük ölçüde bir anlamda onların zihninde somutlaştırmaktır. Öğrenci kendi yaşamıyla ilişkilendirmediği kavramı sadece ezberleyip, kısa bir süre sonra untabilmektedir.

Bütün bu imkanlara karşın ilgili literatürde bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde tüm konuları etkileyen bazı sorunlara da rastlanmıştır. Örneğin Taş ve Kiroğlu’nun (2017) ilkökul öğretmenleri ile tarama modelinde yaptığı araştırmaya göre, Sosyal Bilgiler Programının içeriğinin yoğun olması nedeniyle ders sürelerinin öğrenme-öğretme süreçleri açısından yeterli olmadığı, ölçme değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı, programda belirtilen yöntem ve tekniklerin ders süresi açısından uygulanabilir olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Buraya kadar görüldüğü üzere, ilkökul 4. Sınıfa giden öğrenci için tarihsel zaman kavramları ve kronoloji becerilerinin öğretimi uygun bulunmuştur. Bu çerçevede Türkiye’de sosyal bilgiler dersi için hazırlanmış öğretim programı ve buna bağlı yazılmış ders kitabında tarihsel zaman ve kronoloji becerilerinin yer bulduğu, özellikle bunların öğretiminin Milli Mücadele konusuyla ilişkilendirildiği, bu konunun se 2018 sosyal bilgiler öğretim programında biyografi temelli düzenlendiği görülmüştür. Bu noktada biyografi temelli öğretimin imkan ve sınırlılıklarına kısaca bakmak, konuyu anlamak adına yararlı olacaktır.

### ***Sosyal Bilgilerde Biyografi Kullanımı***

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1998) öz geçmiş ve yaşam öyküsü diye adlandırılan biyografi, yaşayışları ve yaptıklarıyla ün kazanmış önemli kişilerin hayatlarını belgelere dayalı olarak inceleyen edebi türdür. Eğitim bilimleri bağlamında biyografi ise ilgi merkezi olarak tarihteki önemli kişilerden yararlanarak öğretim amacı ile tarihsel konuları inceleme ve düzene koyma yöntemidir (Kaymakçı & Er, 2013).



Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının pek çok yararı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyle açıklanabilir: Biyografiler aracılığıyla kişilerin hayatına odaklanılarak arka planda geniş bir tarihsel sunum yapılır. Biyografiler tarihsel bilginin öğretimini sağlar. Öğrencilerin yer, zaman, kişiler, savaş, barış, siyasi, sosyal ve ekonomik durum gibi birbirinden farklı bilgi ve belgeleri öğrenmelerine olanak sunar. Öğrencilerin eleştirel düşünme, empati kurma, karar verme, okuma ve yazma becerileri ile vatanseverlik, geçmişine saygı duyma, milletini sevmeye gibi değerleri de geliştirir (Kaymakçı & Er, 2013). Bu çalışmada da öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle milli bilincin oluşmasında ve olayların oluş sırasının öğrenci zihninde belirginleşmesinde biyografi kullanımının işe yaradığı söylenebilir.

Biyografi temelli öğretimin gerek öğrenci tutumlarını iyileştirme gerekse bazı değerlerin kazandırılmasında olumlu etki yaptığı bazı araştırmalarda bulgulanmıştır. Bunlardan Er ve Şahin (2012), Sosyal Bilgiler dersinde biyografi kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye ilişkin yaptıkları araştırmada, farklı meslek gruplarına ait birçok kişinin biyografisinin derste olmasına yönelik istekli oldukları tespit edilmiştir. Yine başka bir araştırmada, biyografi temelli etkinliklerle ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine yönelik tutumlarının olumlu biçimde geliştirildiği Taş ve Minaz (2019) tarafından tespit edilmiştir. Bir diğer araştırmada ise Kaymakçı ve Şahin (2012) ders kitaplarında biyografinin kullanımına ilişkin yaptıkları çalışmada, Sosyal Bilgiler dersi programında ve ders kitaplarında genel anlamda biyografinin kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Bütün bu olumlu araştırma bulguları sonucunda MEB da biyografi temelli öğretim yönteminin kullanımını, 2018 Sosyal Bilgiler dersi programı ile de programın uygulayıcısı olan öğretmenlere tavsiye etmiştir. Özellikle 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanının, “Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle işlenmesi” doğrudan ifade edilmiştir (MEB, 20018).

Sosyal Bilgiler dersinin biyografi temelli işlenmesinin pek çok avantajı olmakla beraber, bazı dezavantajlarının olabileceği de söylenebilir. Bunlar şöyle ifade etmek mümkündür: Tarih içeriğine sahip dersler, yalnızca biyografiler üzerinden planlanır ve işlenirse öğrencilerin zihninde birbirinden bağımsız, bazen kopuk kahramanların hayat hikayelerinden oluşan bazı bilgiler kalabilir. Bu da çocuklarda tarihsel zaman ve kronoloji becerilerinin gelişmesine olumsuz etkide bulunabilir. Ya da bir dönemi bir kahraman üzerinden işlerken, ilgili kahramanın hayatı çocuğun ilgisini çekmeyebilir. Buna karşın bir çözüm olması için sadece çocukların ilgisini çekecek karakterlerden hareket etmeye çalışırken de ders içeriğine katkı sağlayabilecek önemli kişiler, durumlar ve olaylar ihmal edilebilir. Ayrıca bir kişinin hayatı, bazen bütün olayı anlatabilmek için yeterli olmayabilir (Er, 2005).

Bu çalışmanın amacı, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde MEB tarafından okullara gönderilerek okutulması beklenen ders kitabında yer alan, “Milli Mücadele” konusunun kronoloji bilgi ve becerilerinin bu dersi okutan öğretmenlerin görüşleri ve bu dersi alan öğrencilerin bilgi seviyesini ortaya çıkarmaktır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sosyal Bilgiler dersinde “Milli Mücadele” döneminin işlenmesi sürecinde öğretmenler, kendi görüşlerine göre;

1. Hangi yöntem, teknik, kaynak ve materyallere başvurmuştur?
2. Kullandığı ders kitabı öğrenci seviyesine uygun mudur? Neden?

3. Biyografi temelli öğretimin faydası var mıdır?
4. Mevcut kitap, kronoloji bilgi ve becerilerinin kazandırılması noktasında yeterli midir?
5. Ders kitabı, öğrencinin değişim ve sürekliliği algılaması için yardımcı olmakta mıdır?
6. Ders kitabının Milli Mücadele dönemi konusunun öğretimini nasıl buluyorsunuz? Neden?

Öğrencilerden ise Milli Mücadelenin tanımı, başlangıcı nedir, süreçteki önemli olayları kronolojik olarak söyleme, Milli Mücadele kahramanlarından öğrenciyi en çok etkileyeni, ders kitabındaki Milli Mücadele ile ilgili bölümde anlamadığı sözcükler, Milli mücadele cepheler, Milli mücadeleyi öğrendiği kaynak bağlamında veri toplamış ve bulgularda sunulmuştur.

## YÖNTEM

Kronoloji bilgi ve becerisinin 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ele alış biçimini incelemek üzere yapılan bu çalışmanın amacı öğretmen ve öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmacı tarafından görüşülen öğretmen ve öğrencilerin dile getirdiği duygu ve düşüncelerin doğrudan sunulup analiz edildiği bu çalışma, betimsel araştırma olarak hazırlanmıştır. Betimsel analizin yapıldığı çalışmalarda amaç, elde edilen bilgileri düzenlemiş ve yorumlamış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu tür çalışmalarda elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir; bu betimlemeler açılır, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkisi içinde irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın iki ayrı çalışma grubu vardır. İlk çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 4. sınıftan 30 öğrenci oluşturmuştur. İkinci çalışma grubunu ise aynı okulda 4. sınıflara eğitim veren 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğrenci grubu, okulda altı şube olan 4. Sınıfların her sınıfından beşer öğrenci olmak üzere, kendi sınıf öğretmenleri tarafından rastgele belirlenmiştir. Öğretmenlere ait demografik dağılım aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Meslekte Kaçınıcı Yıl
A1	Kadın	Lisans	16.yıl
A2	Kadın	Lisans	8.yıl
A3	Erkek	Lisans	8.yıl
A4	Kadın	Lisans	3.yıl
A5	Erkek	Lisans	9.yıl
A6	Kadın	Lisans	9.yıl
A7	Kadın	Lisans	26.yıl
A8	Kadın	Lisans	8.yıl
A9	Erkek	Lisans	23.yıl
A10	Erkek	Lisans	8.yıl

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğine başvurulmuş veriler toplanmıştır. DeMarris (2004) görüşmeyi, “görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci” olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenciler için yapılandırılmış, öğretmenler içinse yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Uygulanan görüşme

formundaki sorular, Sosyal Bilgiler alanında uzman bir eğitime de kontrol ettirilerek düzenlenmiştir.

Bilindiği üzere yapılandırılmış görüşmede, görüşmeciye tanınan esneklik sınırlıdır. Bu yaklaşım, zamanı sınırlı bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini azaltmak için göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin konudan sapmalarına engel olmak ve objektif bakış açısını güçlendirmek için yapılandırılmış görüşmeden faydalanmak uygun görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşmede ise görüşmeci önceden odaklandığı konuya sadık kalarak ayrıntılı bilgi alabilmek için ek sorular sorma imkanını kullanmıştır. Görüşmeci bu görüşme sırasında bazı ayrıntılara girebilmiştir (Yıldırım & Şimşek 2008). Bu açıklamadan hareketle, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Betimsel analizde elde edilen veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalar çerçevesinde ele alınarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler, araştırmanın amacını oluşturan sorulara cevap vermesi bakımından analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan çalışmanın alt soruları birer “tema” olarak belirlenmiş; öğretmenlerden ve öğrencilerden görüşme yoluyla elde edilen veriler tek tek analiz edilmiştir.

## **BULGULAR VE YORUM**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi “Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular” ve “Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

### **Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu altı sorudan oluşmaktadır. İlk iki soru öğretmenlerin “Milli Mücadele” konusunu işlerken başvurduğu öğretim yöntemlerini ve kaynaklarını değerlendirmeye yönelik sorulmuştur. Diğer sorular (3. 4. 5. ve 6. sorular) ise, ders kitabının “Milli Mücadele” dönemini işlediği bölümlerde, öğrencinin bulunduğu gelişimsel sürece uygunluğunu, kronoloji bilgi ve becerisini vermeye yönelik yeterliğini belirlemek üzere sorulmuştur.

**Bulgu/Soru 1:** “Sosyal Bilgiler dersinde “Milli Mücadele” döneminin işlenmesi sürecinde hangi yöntem teknik ve kaynaklara başvuruyorsunuz?”

Görüşmedeki ilk sorunun amacı 4. Sınıf öğretmenlerinin “milli mücadele” konusunu işleme sürecinde hangi yöntem-teknik ve kaynakları kullandıklarını belirlemektir. Öğretmenlerin sorusuna verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Kullandığı Yöntem-Teknik ve Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Yöntem-Teknik	Kişi	Yüzdelerik %
Anlatım	9	%90
Soru-cevap	6	%60
Canlandırma	2	%20

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin “Milli Mücadele” konusunu işleme sürecinde çoğunlukla anlatım yöntemini kullandığı görülmektedir. Aynı zamanda kullanılan yöntemlerden ikinci sırada soru-cevap yöntemi gelirken; canlandırma yöntemi en az kullanılan yöntem olarak görülmüştür. Canlandırma yöntemini kullanan öğretmenlerden A3 canlandırma yönteminin etkisini söyle dile getirmiştir: “EBA (Eğitim Bilişim Ağı)’dan indirdiğim “Milli Mücadele Yolu” adlı videoyu öğrencilerime izlettim. Ardından gönüllü öğrencilerle bu videonun canlandırmasını drama yöntemi ile yaptık. Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağladım. Bu durum anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine olumlu etki etti.”

Öğretmenlerin sadece üç öğretim yönteminden bahsetmesi belki de konunun öğretimindeki en önemli eksikliğe dikkat çekmektedir. Bu üç yöntem dışında öğretmenlerin başka yöntem ve teknik belirtmemesi, şüphesiz ki üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü çağdaş öğretim yaklaşımlarında öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikleri kullanmak, öğrencinin ilgisini daha çok derse odakladığı gibi, konu edilen bilgilerin çok daha kalıcı ve anlamlı olmasına katkı sağlar. Anlatım yönteminde ise öğretmen aktif ve bilgiyi aktaran konumunda iken; öğrenci pasif ve bilgi alıcı konumundadır.

Anlatımı sık kullanmak, öğretmenlerin anlamlı öğretim sürecinde zamandan kazanç sağlamak ve pratik olması açısından tercih edilen bir yöntemdir. Ancak sadece anlatım yönteminin kullanıldığı durumda öğrencinin anlamlı ve kalıcı bilgiye ulaşması zorlaşır. Kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği konunun daha çok öğrenci tarafından doğru anlaşılmasına yardımcı olabilir. Sadece anlatım yönteminin kullanılması öğretimin etkisini azaltır. Bilginin içselleştirmesine fırsat vermez, öğrenciyi ezberciliğe teşvik eder (Erciyeş, 2017).

**Tablo 3.** Öğretmenlerin öğretim sürecinde faydalandığı kaynak ve materyaller

Öğretim Materyalleri	Kişi	Yüzdeler
Kaynak kitaplar	7	%70
Haritalar	6	%60
Videolar	5	%50
Çevrimiçi İnternet siteleri	3	%30
Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	3	%30
Biyografi şeklinde hazırlanmış hikâye kitapları	1	%10

Araştırma açısından Tablo 3’ye yansıyan diğer bir durum ise öğretmenlerin öğretim sürecinde faydalandığı kaynak ve materyaller ile ilgili olarak; ilk sırada “kaynak kitaplar” yer almaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler; “özet bilgilere ulaşmak için” “kaynak kitaplar” a başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden A4 neden “kaynak kitap” kullanma ihtiyacı hissettiğini şöyle dile getirmişti: “Sosyal Bilgiler ders kitabı seviyenin üstünde ve fazla ayrıntı içermektedir. Örneğin ders kitabında Kurtuluş Savaşı’nda cepheler konusu sekiz sayfa boyunca anlatılmış. Bu sebeple cepheler bölümünü anlatırken ders kitabı dışındaki kaynak kitaplara başvurduğum. Kitapta cepheler daha öz ve ana hatları ile anlatılabilirdi.” Öğretmenlerden A7 ise neden “kaynak kitap” kullandığını şöyle açıklamıştır: “Herhangi bir lise sosyal bilgiler ders kitabında ya da 7. 8. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında milli mücadele dönemi ile ilgili görebileceğiniz her konuyu bizim bu yıl okuttuğumuz 4. Sınıf sosyal bilgiler kitabında da görebilirsiniz. Örneğin 4. sınıf seviyesindeki bir öğrenciye Batı cephesinde olan tüm savaşları en ince ayrıntısına kadar vermek doğru değildir. Bu kadar bilgi hem çocuğun seviyesini aşar hem de anlamadığından sıkılmasına sebep olur.” İki öğretmenin cevaplarında ortak nokta; mevcut ders kitaplarındaki “Milli Mücadele” konusunun işlenişinin öğrencilerin seviyesine

uygun olmadığı, kitapta karmaşık biçimde sunulan konuları bu kaynak kitaplarla kolaylaştırmak olmuştur.

**Bulgu/Soru 2:** “Milli Mücadele bölümünü işlerken ders kitabından faydalandınız mı? Ders kitabında, Milli mücadele konusu sizce öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmış mı? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir? Örneklendirin.”

**Tablo 4.** Ders Kitabının Seviyeye Uygun Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Soru: 2	Uygun	Uygun Değil
Ders kitabı öğrenci seviyesine uygun mudur?	2 kişi (%20)	8 kişi (%80)

Tablo 4’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut ders kitabının öğrencinin seviyesine uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir. Görüşmenin ikinci sorusu ile ilgili olarak A3; “Evet ders kitabından faydalandım fakat milli mücadele sürecinin anlatımında öğrencilerin anlayamayacağı çok sözcük olması (taarruz, heyet, muharebe, karargâh, antlaşma, ateşkes, mütareke, mareşal, güzergâh vb.) ve fazla ayrıntıya yer vermesi sebebiyle seviyeye uygun olduğunu düşünmüyorum. Bazı olay ve kavramlar da soyut olduğundan öğrencilerin anlaması zordu.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Görüşmeye katılan diğer öğretmenlerin de yedisi genel olarak seviyeye uygun olmadığını ifade etmişler; bir öğretmen seviyeye uygunluğunu A6; “kısmen uygun buluyorum.” şeklinde dile getirirken; diğer öğretmen ise A9; “Önceki yıllarda faydalandığımız ders kitapları ile kıyasladığımda bu ders kitabının daha kullanışlı ve seviyeye uygun olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

Ders kitapları, dersin öğretiminde öğrencilerin hem ders içinde hem de ders dışında kendi kendilerine kolaylıkla öğrenme imkânı bulabilecekleri, içeriği ilgi çekici ve ekonomik biçimde sunması beklenen öğretim materyalleridir. Bu araştırmaya konu olan Sosyal Bilgiler ders kitabı ise öğretmenlerin görüşme sırasında verdikleri cevaplardan anlaşıldığına göre daha az kullanılan öğretim materyali durumuna düşmüştür. Bu durumun sebebi, görüşmedeki diğer soruların analizi ile daha da aydınlığa kavuşmaktadır. Burada da kısaca belirtmek gerekirse tüm öğretmenlerin görüş birliği ile “ders kitabının sınıf seviyesinin üstünde ve fazla ayrıntı içermesi” şeklinde ifade etmesini, ek kaynaklara ihtiyaç duyulmasına sebep olarak göstermişlerdir.

**Bulgu/ Soru 3:** “Sizce milli mücadele konusunun Sosyal Bilgiler ders kitabında olduğu gibi biyografi temelli işlenmesinin faydası var mıdır?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Bu noktada hemen belirtmek gerekir ki MEB sosyal bilgiler öğretim programında biyografi temelli öğretime doğrudan bir atıfla dersin ilgili kazanımını şöyle belirlemiştir:

“SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar. Kazanım biyografi öğretimi bağlamında ele alınır.”



**Tablo 5.** Ders Kitabının Milli Mücadele Konusunu Biyografi Temelli Sunmasının Öğrenciye Yararına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Soru: 3.	Uygun	Uygun Değil
Ders kitabının Milli Mücadele konusunu biyografi temelli işleminin öğrenciye yararı var mıdır?	3 kişi (%30)	7 kişi (%70)

Görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu Milli Mücadele döneminin işlenmesinde biyografi temelli olarak konunun ele alınmasının faydalı olmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden A2 biyografi temelli sunumun “milli mücadele ruhu” ile örtüşmediğini şöyle ileri sürmüştür: “Biyografi temelli işlenmesi diğer ayrıntıların göz önünde bulundurulmasını engelliyor. Ne de olsa milli mücadele bir halk mücadelesidir. Kişilere indirgenmemelidir.” Başka bir öğretmen A7 ise mevcut yaklaşımın uygun olmadığını kesin bir dille şöyle belirtmiştir: “Hayır faydası yoktur. Amaç olayın bilinmesidir, kim tarafından ne zaman olduğu gibi bilgiler detaydır. Bence önemli olan öğrenciye milli mücadele ile ilgili duyuşsal açıdan bir şeyler kazandırmak olmalıdır.” Biyografi temelli işlemin faydalı olduğunu savunan öğretmenlerden A10 ise özellikle öğrencilerin seviyelerine uygun olması şartı ile durumu şöyle özetlemiştir: “Milli Mücadeleyi işlerken milli mücadele kahramanları üzerinden konunun ele alınması öğrencinin empati yapmasını sağlıyor. O dönemde yaşamış kişilerin hayatlarından hareketle işlenmesi ayrıca öğrencide merak uyandırıyor. Seviyeye uygun olarak hazırlanması şartıyla biyografi temelli işlenmesini faydalı buluyorum.” Bu açıklamalardan hareketle Milli Mücadele döneminin mevcut şekliyle biyografi temelli işlenmesinin, öğretmenler tarafından faydalı bulunmadığı görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşme analizlerinde de aynı konu ele alınacaktır.

**Bulgu/ Soru 4:** “Sizce ders kitabı Milli mücadele konusunu sunarken kronoloji bilgi ve becerilerinin kazandırılması noktasında yeterli mi?”

**Tablo 6.** Ders Kitabının Kronoloji Bilgi-Becerisini Sunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Soru: 4.	Uygun	Uygun Değil
Ders kitabı kronoloji bilgi ve becerisi kazandırması açısından yeterli midir?	2 kişi (%20)	8 kişi (%80)

Öğretmenlere sorulan bu soruda yine çoğunluk 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının Milli Mücadele dönemini sunarken kronoloji bilgi ve becerisini kazandırma noktasında yetersiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerden A5: “Kesinlikle yetersiz. Kitapta milli Mücadele dönemi ile ilgili çok ayrıntı verildiği için öncelik sırası anlaşılmıyor ya da çoğu kez karıştırılıyor” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerden A2 ise; “Yardımcı oluyor ama yeterli değil. Milli Mücadele konusu soyut olduğu ve sıralı olaylar içerdiği için kitapta tarih cetvelleri ya da konuya ilişkin olay haritaları yer almalıydı. Bu sayede kronoloji bilgi ve becerisi daha iyi kavranabilirdi” şeklindeki ifadesiyle, ders kitabının bu konudaki eksikliğini dile getirmiş; bununla beraber kendi önerilerini belirtmiştir.

**Bulgu/ Soru 5:** “Öğrencinin değişim ve sürekliliği algılaması için ders kitabı yardımcı oluyor mu?”

**Tablo 7.** Ders Kitabının Değişim ve Süreklilik Becerisini Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Soru: 5	Uygun	Uygun Değil
Ders kitabı, öğrencinin değişim ve sürekliliği algılaması için yardımcı oluyor mu?	2 kişi (%20)	8 kişi (%80)

Görüşme sırasında öğretmenlere yöneltilen bu soruda öğretmenlerin çoğunluğu ders kitabının değişim ve süreklilik becerisini kazandırmada yetersiz olduğunu düşünmüştür. Öğretmenlerden A1, şu ifadesi ile ders kitabının kronoloji bilgi ve becerisini kazandırmada yetersiz olmasını eleştirmiştir: “Kronoloji becerisi için kavram haritaları ve olayları sırasıyla gösteren şemalar önemlidir. Fakat kitapta böyle bir harita kullanılmamış. Ben öğrencilerime Milli Mücadele’yi kısaca özetleyen bir şema ile anlattım. Olayların oluş sırasını öğrenmede bunun işe yaradığını düşünüyorum.”

Öğretmen A8 ise şöyle demiştir: “Ders kitabında milli mücadele dönemi biyografi temelli işlendiği için öğrenci kahramanların hayatı ile ilgili bölümleri okurken asıl olaydan bağımsız olarak düşünüyor ve olay sıralaması karışıyor.” Öğretmen A5 ise şöyle ifade ederek değişim ve süreklilik becerisinin kazandırılmasında ders kitabının yeterince etkili olmadığını dile getirmiştir: “Öğrencilerin geçmiş ve günümüz arasındaki gelişim ve değişimleri fark edebilmesi için ders kitabında yeterli örnekler verilmeli. Ancak sadece geçmişte yaşanmış olayların sunulması günümüzle karşılaştırma yapılmasına engel oluyor.” Bir önceki soruda kronoloji bilgi ve becerisinin kazandırılmasında ders kitabını yetersiz gören öğretmenlerle, bu soruda değişim ve süreklilik becerisini kazandırmada ders kitabını yetersiz görenler aynı kişilerdir. Bu veriden yola çıkarak çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere, 2018 ilkököl 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi için kazandırılması hedeflenen temel becerilerden olan “kronoloji becerisi” ile “değişim ve sürekliliği algılama becerisi” bakımından ders kitabının yeterli olmadığı söylenebilir.

**Bulgu/ Soru 6:** “Ders kitabının Milli Mücadele dönemi konusunun öğretimini nasıl buluyorsunuz? Neden?”

Bu soru ile öğretmenlerden, ders kitabının Milli Mücadele konusunu genel olarak değerlendirmeleri beklenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tümü ders kitabını bu konuyu işleyiş bakımından sınıf seviyesinin üstünde bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin geneli bu konu ile ilgili olarak kitapta fazla ayrıntı bilgi verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden A9 şöyle demiştir: “Ders kitabının özellikle Milli Mücadele konusunda ezber dayalı olarak hazırlandığını düşünüyorum. Ezberlenen bilgi öğrenilen bilgi değildir. Öğrenci içselleştiremez ve çabuk unutulur. Daha sade ve öz bir anlatımla görsel olarak zenginleştirilebilirdi. Açıkçası ben kitapta ayrıntı olarak gördüğüm birçok konuyu derste işlemedim.” Öğretmen A9 bu ifadesi ile ders kitabını hem içerik olarak fazla detaycı bulmuş; hem de konunun işleniş bakımından ezber dayalı olmasını eleştirmiştir.

### **Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmeler, her bir sorunun ayrı değerlendirilmesi şeklinde ele alınmıştır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar sayısal olarak sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplara ilişkin sayısal veriler

Sorular	Cevaplar	Cevap Sayısı	Yüzdelerik%
1. Milli Mücadele sözünden ne anlıyorsun?	Doğru	14	46,7
	Yanlış/Boş	16	53,3
2. Milli Mücadelenin başlangıcı olan olay nedir?	Doğru	15	50,0
	Yanlış/Boş	15	50,0
3. Milli Mücadele sürecindeki önemli olayları oluş sırasına göre (Kronolojik olarak) söyler misin?	Doğru	13	43,3
	Yanlış/ Boş	17	56,7
4. Milli Mücadele kahramanlarından seni en çok etkileyen hangisi oldu? Açıklar mısın?	Kazım	9	30,0
	Karabekir		
	Şerife Bacı	11	36,7
	M. Kemal	6	20,0
	Atatürk		
	Vecihi	2	6,7
	Sütçü İmam	1	3,3
5. Ders kitabındaki Milli Mücadele ile ilgili bölümde anlamadığın sözcükler oldu mu?	Şekerci Ökkeş	1	3,3
	Var	23	76,7
6. Milli mücadele süresince hangi cephelerde savaşılmıştır?	Yok	7	23,3
	Doğru	22	73,3
7. Milli mücadeleyi öğrenmende sana en çok faydası olan kaynak nedir? ( Ders kitabı, öğretmen, haritalar vb. gibi görseller, izlediğin bir video...)	Yanlış/Boş	8	26,7
	Öğretmen	24	80,0
	Kitap	6	20,0

### Soru 1: Milli Mücadele sözünden ne anlıyorsun?

Bu soruya verilmesi beklenen cevaplarda bazı anahtar ifadelerin yer alması beklenerek, buna göre sorunun doğru cevaplanıp cevaplanmadığına karar verilmiştir. Bu ifadeler araştırmanın da aynı zamanda katılımcısı olan 4. Sınıf öğretmenlerince belirlenmiştir. Cevapta olması beklenen anahtar ifadeler: “bağımsızlık için milletçe mücadele”, “halkın hep birlikte kenetlenmesi”, “Atatürk’ün Önderliği”, “milli birlik”, “fedakârlık”, “kahramanlık” “özgürlük mücadelesi” ...vb. şeklinde belirlenmiştir. Bu açıklamaların ışığında aşağıdaki tabloda 1. Sorunun cevap dağılımı gösterilmektedir:

**Tablo 9.** Öğrenci Görüşme Formu 1. Soru Cevap Dağılımı

Soru	Cevaplar	Cevap Sayısı	Yüzdelerik%
1. Milli Mücadele sözünden ne anlıyorsun?	Doğru	14	46,7
	Yanlış/Boş	16	53,3

Bu soruyu bilemeyen öğrencilerin cevaplarına baktığımızda, hatanın kendini doğru ifade edememekten kaynaklandığı söylenebilir. Bu sorunun cevabına ilişkin, 4. sınıf öğrencisinin kurması beklenen cümleleri kuramadığı, soruyu kısmen anlamış olsa da doğru ifadelerle cevap veremediği aşağıda verilen cevaplardan anlaşılmaktadır:

- Ö-16: “Savaşan insanları anlıyorum.”
- Ö-3: “Atatürk’ü anlıyorum.”
- Ö-12: “Atatürk’ü ve arkadaşlarımı anlıyorum.”
- Ö-7: “Atatürk’ün savaştığını anlıyorum.”

- Ö-26: “Mondros ateşkesi anlıyorum.”
- Ö-24: “Vatanı anlıyorum.”

Birinci soruya istenen cevabı veremeyen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında genel olarak kendini ifade etme becerilerinin eksik olduğu sonucuna ulaşıyor. Bununla beraber “Milli Mücadele” kavramını sadece Atatürk’e bağladıklarını, “milletçe bir başkaldırı” ya da “milletçe bir bağımsızlık mücadelesi” olarak öğrenemedikleri görülüyor.

**Soru 2:** Milli Mücadelenin başlangıcı olan olay nedir?

Katılımcı öğrencilerin Milli Mücadele döneminde olayları oluş sırasına göre öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek amacıyla sorulan bu sorunun cevap dağılımı tablodaki gibidir:

**Tablo 10.** Öğrenci Görüşme Formu 2. Soru Cevap Dağılımı

Soru	Cevaplar	Cevap Sayısı	Yüzdellik%
2. Milli Mücadelenin başlangıcı olan olay nedir?	Doğru	15	50,0
	Yanlış/Boş	15	50,0

Bu soruyu öğrencilerin yarı yarıya doğru cevapladığı görülmektedir. Soruyu bilen ve bilmeyen öğrenci sayısı eşittir. Burada yeterli bir öğrenmeden bahsetmek zordur.

Bu sorunun cevabı ile ilgili 8 öğrenci “hatırlamıyorum” şeklinde cevap verirken 7 öğrenci ise “milli mücadele”nin başlangıcı ile ilgili “Samsun’a çıkması ile başlar.” diyemeyip; başka bir olayı söylemiştir. Verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

- Ö-22 ve Ö-28: “Çanakkale savaşı ile başlar”,
- Ö-16 ve Ö-7: “Trablusgarb savaşı ile başlar.”,
- Ö-29: “Yunanlıların İzmir’i işgali ile başlar.”
- Ö-11 ve Ö-21: “1.Dünya savaşı ile başlar.”

Yukarıda soruya verilen yanlış cevaplara baktığımızda öğrencilerin kronolojik olarak Milli Mücadele dönemini öğrenemediği görülmektedir.

**Soru 3:** Milli Mücadele sürecindeki önemli olayları oluş sırasına göre (kronolojik olarak) söyler misin?

**Tablo 11.** Öğrenci Görüşme Formu 3. Soru Cevap Dağılımı

Soru	Cevaplar	Cevap Sayısı	Yüzdellik%
3. Milli Mücadele sürecindeki önemli olayları oluş sırasına göre (Kronolojik olarak) söyler misin?	Doğru	13	43,3
	Yanlış/Boş	17	56,7

Görüşme yapılan öğrencilere bu sorunun sorulmasındaki amaç, Milli Mücadele’de gerçekleşen önemli olayların kronolojik olarak öğrenilip öğrenilmediğinin belirlenmesidir. Soruya verilen cevapların dağılımı yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Bu sonuca göre sıralama yapamayan öğrenci sayısı fazla çıkmıştır. Bu durum kronoloji becerisinin genel olarak öğrenilmediğini göstermiştir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Milli Mücadele” dönemi, kronolojik olarak verilmeyip; açılan (Batı, Doğu ve Güney) cephelerde yaşanan gelişmelerle anlatılmıştır. Ders kitabında genel olarak Milli Mücadele kronolojik bir sırada verilmemesine karşın, yalnızca Atatürk’ün hayatının anlatıldığı bölümde şöyle bir sıralama yapılmıştır:

1. 19 Mayıs 1919’da Atatürk’ün Samsun’a çıkışı,
2. Havza ve Amasya’da genelgeler yayınlayarak halkı bilgilendirmesi,
3. Sırasıyla Erzurum ve Sivas Kongrelerini yapması,
4. 23 Nisan 1920’de TBMM’yi açması,

Bu sorunun cevabı ile ilgili olarak öğrencilerin yukarıdaki sıralamayı yapmaları beklenmiştir. Bu soruya 6 öğrenci kitapta belirtilen sıralamada dahi olmayan olayları söyleyerek cevap verirken; 4 öğrenci hatırlamıyorum şeklinde cevap vermiş; 4 öğrenci yukarıda belirtilen sıralamayı karıştırmış; 3 öğrenci de olaylardan birini eksik söylemiştir. Yanlış cevapların bazıları aşağıdaki gibidir:

- Ö-11: “1.Dünya Savaşı oldu. Sonra Çanakkale Savaşı’nı kazandık. Mondros Ateşkes’i imzalandı. Atatürk kabul etmedi ve Kurtuluş Savaşı başladı.”
- Ö-29: “1920’de TBMM açıldı ve sonra 1923’de cumhuriyet kuruldu.”
- Ö-18: “Atatürk doğdu. Büyüdü. Askeri okula gitti. Harp okuluna gitti. Paşa oldu. Amasya ve Erzurum’a gitti. Mücadele Ankara’da bitti.”

Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplara baktığımızda bilgi karmaşası yaşadıklarını, öğrendiklerini kronolojik biçimde sıralayamadığı söylenebilir. Bu durum 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının kronoloji bilgi ve becerisini kazandırmada yeterli olmadığını gösterir.

**Soru 4:** Milli Mücadele kahramanlarından seni en çok etkileyen hangisi oldu? Açıklar mısın?

**Tablo 12.** Öğrenci Görüşme Formundaki 4. Sorunun Cevap Dağılımı

Soru	Cevaplar	Cevap Sayısı	Yüzdellik%	
4. Milli Mücadele kahramanlarından seni en çok etkileyen hangisi oldu? Açıklar mısın?	Kazım Karabekir	9	30,0	
	Şerife Bacı	11	36,7	
	M. Kemal Atatürk	6	20,0	
	Vecihi	2	6,7	
	Sütçü İmam	1	3,3	
	Şekerci Ökkeş	1	3,3	

Araştırmanın odak noktası olan Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan kahramanlardan sadece ikisinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusuna göre 30 öğrenciden 11’i Şerife Bacı’dan etkilenirken; 9’u Kazım Karabekir’den; 6 öğrenci Mustafa Kemal Atatürk’ten; 2 öğrenci Vecihi’den; 1 Öğrenci Sütçü İmam’dan; 1 öğrenci de Şekerci Ökkeş’ten etkilendiğini söylemiştir. Bu durum öğretmenlerin konuyu işlerken bazı kahramanların üzerinde daha çok durmuş olmasından ya da biyografi temelli anlatımda birden fazla kahramanın kullanılmasının akılda kalıcı olmamasından dolayı olabilir. Öğrencilerin bu soruya verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:



- Ö-12: “Beni en çok Şerife Bacı etkiledi. Çünkü cepheye cephane götürmek için çok fedakârlık yaptı. Soğuk havaya rağmen pes etmedi ve donarak öldü. Bu beni çok etkiledi.”
- Ö-15: “Kazım Karabekir’den etkilendim. Çünkü Doğu Cephesi’nde Ermenilerle cesurca savaştı ve ülkemizi düşmandan kurtardı. Çok cesur bir asker olması beni etkiledi.”
- Ö-14: “Atatürk beni çok etkiledi. Çünkü eğer o milli mücadeleyi başlatmasaydı yurdumuz düşmanlardan kurtulamazdı.”

Bu çalışmanın araştırmacısı olarak, görüşme sırasında öğrencilerin en çok bu soruyu cevaplandırmada istekli olduğunu gözlemlediğimi söyleyebilirim. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler bu soruyu, Milli Mücadele kahramanlarından birini söyleyerek ve gerekçesini de açıklayarak cevaplamışlardır. Öğrencilerle yapılan görüşme sonunda bu sorunun cevabına ilişkin analiz yapıldığında “biyografi temelli öğretimin” faydalı olduğu, kalıcı öğrenme sağladığı görülmektedir.

**Soru 5:** Ders kitabındaki Milli Mücadele ile ilgili bölümde anlamadığın sözcükler oldu mu?

Ders kitabının kullandığı kelimeler bakımından sınıf seviyesine uygun olup olmadığını değerlendiren bu soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 13:** Öğrenci Görüşme Formundaki 5. Sorunun Cevap Dağılımı

Soru	Cevaplar	Cevap Sayısı	Yüzdeler%
5. Ders kitabındaki Milli Mücadele ile ilgili bölümde anlamadığın sözcükler oldu mu?	Var	23	76,7
	Yok	7	23,3

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (Ö-2, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-8, Ö-9, Ö-10, Ö-12, Ö-13, Ö-14, Ö-16, Ö-17, Ö-19, Ö-21, Ö-22, Ö-23, Ö-24, Ö-25, Ö-26, Ö-27, Ö-28, Ö-29, Ö-30): “Ders kitabında anlamını bilmediğim sözcükler vardır.” şeklinde cevap vermişlerdir. “Bu sözcükler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar:

- Taarruz, (Ö-6, Ö-7, Ö-13)
- Muharebe, (Ö-3, Ö-5, Ö-26, Ö-28)
- Karargâh, (Ö-2)
- Mütareke, (Ö-17)
- Ateşkes, (Ö-9, Ö-12, Ö-13)
- Genelge, (Ö-2, Ö-15)
- Mareşal, (Ö-19, Ö-21, Ö-27)
- Antlaşma, (Ö-6, Ö-10) şeklinde olmuştur.

Verilen cevaplardan yola çıkarak ders kitabının kullandığı sözcükler yönüyle sınıf seviyesinin üstünde olduğu görülmektedir.

**Soru 6:** Milli Mücadele süresince hangi cephelerde savaşılmıştır?

Milli Mücadelenin bir bölümü olan cephelerin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğini değerlendiren bu soruya ilişkin cevaplar tablodaki gibidir:

**Tablo 14.** Öğrenci Görüşme Formundaki 6. Sorunun Cevap Dağılımı

Soru	Cevaplar	Cevap Sayısı	Yüzdelerik%
6. Milli mücadele süresince hangi cephelerde savaşmıştır?	Doğru	22	73,3
	Yanlış/Boş	8	26,7

Bu soruya, görüşme yapılan 30 öğrencinin 22’ si doğru cevap vermiştir. Bu sonuca bakarak milli mücadelede savaşılan cephelerin “isimleri” öğrenilmiştir. Cephelerle ilgili detay bilginin sorulmadığı bu soruda öğrencilerin büyük çoğunluğu: (Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-9, Ö-11, Ö-14, Ö-15, Ö-17, Ö-18, Ö-19, Ö-20, Ö-21, Ö-22, Ö-24, Ö-26, Ö-27, Ö-28, Ö-29, Ö-30) “Doğu cephesi, Batı cephesi, Güney cephesi” yanıtını vermiştir.

**Soru 7:** Milli Mücadeleyi öğrenimde sana en çok faydası olan kaynak nedir? (Ders kitabı, öğretmen, haritalar vb. gibi görseller, izlediğin bir video...)

Öğrencilerin Milli Mücadele dönemini öğrenmesinde, öğretmenden öğrendiklerini dile getirenlerin sayısı, ders kitabını söyleyenlerden çok daha fazla çıkmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 15.** Öğrenci Görüşme Formundaki 7. Sorunun Cevap Dağılımı

Sorular	Cevaplar	Cevap Sayısı	Yüzdelerik%
7. Milli mücadeleyi öğrenimde sana en çok faydası olan kaynak nedir? (Ders kitabı, öğretmen, haritalar vb. gibi görseller, izlediğin bir video...)	Öğretmen	24	80,0
	Kitap	6	20,0

Bu soruya öğrencilerden 24 kişi “öğretmen” cevabını vermiştir. Bu durum bize 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Milli Mücadele konusunun öğretiminde, öğretmenin rolünün büyük olduğunu göstermektedir.

Araştırmacı görüşme yaptığı öğrencilere “Neden öğretmen cevabını verdin?” şeklinde soru sorduğunda aldığı cevapların bazıları aşağıdaki gibidir:

- Ö-21: “Çünkü anlamadığım yerler olduğunda öğretmenime sorabiliyorum.”
- Ö-15: “Çünkü öğretmenimiz bu konuyu bizim anlayabileceğimiz şekilde anlatabiliyor. Ama kitabı anlamak zor. Kitaptaki cümleler çok karışık ve uzun.”
- Ö-8: “Çünkü öğretmenim tahtaya bir şema çizdi. Bu şemada milli mücadele dönemindeki olaylar kısaca anlatılıyordu. Ben o şema ile öğrendim.”

Öğrencilerin verdiği cevaplardan da anlaşılacağı üzere ders kitabının öğrenciler tarafından anlaşılır olmadığı, bu nedenle de konuyu öğretmenden öğrenmeyi tercih ettikleri sonucuna varılıyor. Bu açıdan araştırmaya konu olan Sosyal Bilgiler ders kitabının uygun bir ders materyali olmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Milli Mücadele” konusu, kronoloji bilgi ve becerisi” ile “değişim ve süreklilik becerisini” kazandırma yeterliliği bakımından incelenmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında, MEB’in gönderdiği Sosyal Bilgiler 4. Sınıf

ders kitabını kronoloji bilgi ve becerisini kazandırması açısından inceleyen bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlere, Sosyal Bilgiler dersinin öğretim sürecinde faydalandığı kaynak ve materyaller sorulduğunda, sadece iki katılımcının ders kitabından faydalandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmede ise “Sosyal Bilgiler dersinde Milli Mücadele dönemini öğrenmede sana en faydalı kaynak ne olmuştur?” sorusuna yanıt olarak 30 öğrencinin 24’ü öğretmen, 6’sı ders kitabı şeklinde cevaplamıştır. Bu durumda hem öğretmen hem de öğrenci katılımcıların Sosyal Bilgiler ders kitabını konu bağlamında yararlanılacak bir materyal olarak görmedikleri söylenebilir. Oysaki dersin işlenişinde en sık başvurulan kaynaklardan olan ders kitapları hem öğretmen hem de öğrenciler açısından yol gösterici ve işlevsel olabilir. Ders kitapları, eğitim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda; öğretim programlarındaki derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere sunan, pekiştiren, öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun çalışma imkânı sunan, ekonomik bir öğretim materyalidir. Araştırma sonucunda ders kitabının sahip olması gereken bu özellikleri taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer inceleme alanı olan ders kitaplarının öğrencilerin yaşa bağlı gelişimleri esasına göre düzenlenen sınıf seviyesine uygun olmadığı yine hem öğretmen hem de öğrenci görüşleriyle teyit edilmiştir. Özellikle milli mücadeleyi konu alan bölümde geçen sözcükler, detaylı sunulan “cepheler” konusu, öğrencilerin seviyesinin üstünde değerlendirilmiştir. Ayrıca konu bağlamında pek çok anlamını bilmedikleri sözcüklerin yer alması, çocukların ders kitabını kullanımını zorlaştırmıştır. Zira kitaptaki konu bağlamında öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcüklerin neler olduğu sorulduğunda hem öğretmenler hem de öğrenciler hemen hemen aynı sözcükleri dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin zaman algısının gelişmesinde ve tarihsel zamanı doğru algılayabilmesinde kronoloji bilgi ve becerisinin önemi büyüktür. Öğrencinin zihinsel gelişimine paralel olarak hazırlanan, birbiri ile ilişki kurularak sunulan, oluş sırası sebep sonuç bağlamında işlenen bir tarih eğitimi programı bu amaca hizmet edebilir. Ders araç gereçleri kategorisinde en çok başvurulan kaynaklardan olan ders kitaplarının da tarihle ilgili konuları sunarken, öğrencinin seviyesine, hazır-bulunmuşluk düzeyine, kronoloji bilgi ve becerisinin doğru işlenmesine dikkat edilerek hazırlanmasında fayda vardır.

Araştırmanın kronoloji bilgi ve becerisine ilişkin bulgularında ise ders kitabının bu becerileri desteklemediği görülmüştür. Görüşme formunda öğrencilere sorulan kronolojik sıralama sorusu 13 öğrenci tarafından doğru cevaplanırken; 17 öğrenci bu soruyu yanlış yanıtlamıştır. Öğretmenler de genel olarak ders kitabının ilgili konuyu fazla detaylı verdiğinden, kronolojik sıralama şeklinde öğrenmeye fırsat tanımadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, kitapta Milli Mücadele dönemi içinde yaşanan olayların sıralı bir anlatımla sunulmadığını da dile getirmişlerdir. Madem ki 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan 26 temel beceriden biri “değişim ve sürekliliği algılama becerisi” bir diğeri ise “zaman ve kronolojiyi algılama becerisi” şeklinde belirtilmiştir (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018). O zaman öğretimin önemli materyali olarak Sosyal Bilgiler ders kitabının da programda belirtilen becerilerin kazandırılmasında yardımcı olacak şekilde hazırlanması beklenir.

Araştırmanın biyografi temelli öğretime ilişkin bulgularına bakıldığında öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçların benzerlik göstermediği görülmüştür. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersini biyografi temelli işlemek faydalı bulmazken; öğrencilerinse bunu ilginç

ve akılda kalıcı bulduğu görülmüştür. Görüşme formunda bu bulguya ilişkin yöneltilen soruya katılımcı öğrencilerin tümü bir kahramanı anlatarak ya da onun hayatından örnek vererek cevap vermiştir. Bu sonuca bakarak biyografi temelli öğretimin öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmesinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum diğer benzer araştırmalarda da ifade edilmiştir. Örneğin, Oruç ve Erdem’in (2010) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde biyografi kullanımının öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur. Fertig (2008) ise ortaokul ve daha yüksek eğitim basamaklarında tarih konularının öğretiminde biyografilerden yararlanmanın öğrencilerin bilgiyi anlamlı biçimde yapılandırılmalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Bununla beraber Şimşek ve Çakmakçı’nın (2019) çalışmasında ise 2018 tarihli Sosyal Bilgiler 4 ders kitabının, çocukların ilgisini çeken biyografi ve hikâyelere yer verilmesi yönüyle, öğrenciler açısından ilgi çekici bulunmuştur.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bütün bu veriler ışığında kitabın, genel olarak sınıf seviyesinin üzerinde olduğu; kronoloji bilgi ve becerisini kazandırmada yetersiz olduğu; ders materyali olması bakımından öğrenci üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında milli mücadele döneminin “biyografi temelli” olarak ele alınması öğretmenler tarafından faydalı ve gerekli bulunmazken; öğrenciler tarafından faydalı ve etkili bulunduğu görülmüştür.

#### KAYNAKÇA

- Blyth, J. (1996). *History in primary school*. Open University.
- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C. & Oort, F. (2017). Primary school pupils’ performances in understanding historical time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 227-242.
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. K. deMarrais, & S. D. Lapan (Ed.), *Foundations for research* içinde (s. 51-68). Lawrence Erlbaum.
- Demircioğlu, i. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 155- 163.
- Er, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde biyografi öğretimi: “Atatürk’ün hayatı” metninin analizi ve yeni bir tasarım* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin “biyografi” kullanımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Er, H. & Şahin, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde “biyografi” kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 75-96.
- Erciyeş, G. (2007). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 167-253). Pegem Yayıncılık.
- Fertig, G. (2008). Using Biography to help young learners understand the causes of historical change and continuity. *Social Studies*, 99(4), 147-154.
- Hallam, R. N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19(3), 45-56.
- Hodkinson, Alan J. (2004). Does the English curriculum for history and its schemes of work effectively promote primary- aged children’s assimilation of the concept of historical time? Some observations based on current research. *Educational Research*, 46(2), 99-117.
- Hoodless, P. (2008). *Teaching history in primary school*. Learning Matters.
- Jahoda, G. (1963). Children’s concepts of time and history. *Educational Review*, 15, 87-105.

- Kaymakçı, S. (24-26 Mayıs 2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanımına bir bakış* [Bildiri sunumu]. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Rize, Türkiye.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 198-224.
- Levstik, L. S. C. & Barton, K. (1997). *Doing history*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Barton K. C. & Levstik, L. S. (Summer, 1996). Back when god was around and everything: Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Ros, M., A., & Van Boxtel, C. (2018). Improving elementary school students' understanding of historical time: effects of teaching with “timewise”. *Theory and Research in Social Education*, 46(1), 35-67.
- Van Boxtel, M., Ros, A. C., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim 4 sosyal bilgiler ders kitabı*. Tuna Yay.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, taslak (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*, MEB Yayınevi.
- Oruç, Ş. ve Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215-229.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *Elementary Education Online*, 5(2), 87-109.
- Solé, G. (2019). ‘Children’s understanding of time: A study in a primary history classroom’. *History Education Research Journal*, 16(1), 158-73.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Şimşek, A., & Çakmakçı, E. (Güz 2019). Cumhuriyet Dönemi ilkököl tarih ders kitaplarında Millî Mücadele. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 30, 189-227.
- Şimşek, A., (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir çalışma. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 7(1), 589-615.
- Şimşek, N. (2014). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 613-666). Pegem A Yayıncılık.
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (t.y). *Büyük Türkçe sözlük: güncel Türkçe sözlük*. 16.12.2020 tarihinde, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.



## EXTENDED ABSTRACT

### *Investigation of the “National Struggle” Subject in the 4th grade Social Studies Book in Term of Teaching Chronology Knowledge and Skills with Teacher and Students Opinions*

#### *Introduction*

The main purpose of Social Studies course programme is to prepare students for social life. For getting this purpose, curriculums are prepared to provide a variety of knowledge and skills. The Social Studies course programme which prepared in 2018 was also prepared within this framework; it is designed around some knowledge and skills. While preparing knowledge and skills, attention should be paid to qualifications such as being appropriate for the level of students and responding to the needs of the age. One of these knowledge and skills is the chronology knowledge and skill that constitutes the historical time. The chronology knowledge and skill that is the subject our study is one of the skills included in the curriculum starting from the 4th grade. In the 2018 Social Studies national curriculum, especially in the theme of “Culture and Heritage”, it was stated that chronology knowledge and skills should be processed with a biography-based method. One of the most important resources and materials used in the presentation of the determined programme to the students is the textbooks. For this reason textbooks should be prepared in parallel with the determined national programmes. In this study, how the theme of “Culture and Heritage”, in which chronology knowledge and skills are presented as an outcome, is handled in the determined Social Studies textbook examined.

#### *Method*

In this study, the data were obtained by interview method which is one of the qualitative research tools. The study group of the research consists of 10 classroom teachers working a public school and 30 fourth grade students studying at the same school. Students from six different classes, it has been determined to have five students randomly selected from each class. While the structured interview was made by students, semi-structured interview was made by teachers. The data obtained from the interview forms were examined one by one.

#### *Findings, Result and Discussion*

We can summarize the result of interviews with teachers as follows: The textbook subject to the research is very intense in terms of content and above the students’ level, there is no chronological order in the section where the “national struggle” process is discussed, events are given out of order, biography-based method is not useful, many words used in the book were not understood by students, results were obtained. According to the results of interviews with students were concluded that; the students could not order the “national struggle” period chronologically, the textbook is too dense and incomprehensible, they learned the subject from their teacher, not the textbook. Unlike the interviews with the teachers, it was determined that the students found the biography-based learning method is useful and meaningful. Because all of the student participating in the study stated the name of at least one of the heroes of the “national struggle” and stated why they were affected by them. Based on this result although teachers think opposite, it can be said that biography-based learning method is contributes to students’ permanent and meaningful learning.

As a result, it can be said that the textbook is not sufficient to give chronology knowledge and skills. However it can be said that biography-based learning is an effective method for giving chronology knowledge and skills.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).