

IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

Cilt 5 / Sayı 2 / Yıl 2021



International Journal of New Approaches in Social Studies



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

e-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 yayınlar) ve editör kurulunun uygun gördüğü eğitim bilimleri ile sosyal bilimler 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
Philipes 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: 5, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2021

VOLUME:5, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2021

SAHİBİ / OWNER

Dr. Hakan AKDAĞ

EDİTÖR / EDITOR

Dr. Hakan AKDAĞ

SAYI EDİTÖRÜ/ ISSUE EDITOR

Dr. Süleyman İNAN

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

BASIM TARİHİ / PUBLISHED TIME: Aralık – 2021 / December – 2021

e-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. Mehmet Engin DENİZ – Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Adem SEZER – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Kubilay YAZICI – Niğde Ömerhalis Demir Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih AYDIN – Karabük Üniversitesi
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
Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed SARI – Aksaray 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. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU – Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER – Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim SARI – Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Karasu AVCI – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Melike FAİZ – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Bayram YILAR – Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Hatice DEMİRKAYA GEDİK – Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi. Serpil DEMİREZEN – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Gülten YILDIRIM – Denizli Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fatma TORUN – Adıyaman Üniversitesi
Dr. Kudret AYKIRI – Pamukkale Üniversitesi

IJONASS

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 5, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2021

VOLUME:5, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2021

Bu Sayının Hakemleri

The Referees of This Issue

- Prof. Dr. Halil TOKCAN – Miğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ – Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KARACA – Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Afşin RAVANOĞLU – Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. İlker DERE – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman DOĞAN – Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan ALTUN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Efekan KARAGÖL – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf UYAR – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet SAYGIN – Mersin Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Alpaslan AY – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fatma TORUN – Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Alpay AKSİN – Amasya Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Muzaffer ALBAYRAK – Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Lütfü İLGAR – İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Sihmehmet YİĞİT – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet YIKILMAZ – Iğdır Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet VURGUN – Marmara Üniversitesi
Dr. Kudret AYKIRI – Pamukkale Üniversitesi



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 5, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2021

VOLUME:5, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2021

Editörden... /Editor's Note

İçindekiler / Contents

EDİTÖRDEN / EDITOR'S NOTE

Oğuz Atay, Tutunamayanlar'da “*Cesareti yalnız kafamızda mı yaşayacağız?*” dedirtir kahramanına. Sosyal Bilgilerle ilgili araştırmalar muhasebesi için bir cesaret gösterelim şimdi. Sizce, kimi çalışmalar (çoğu diyemedim!) bir araştırmamanın asgari şartlarını sağlamakta bile zorlanmıyor mu? Sanırım biz, “Sosyal Bilgiler”in bilinen tanımına takılı kaldık. Neydi o tanım; “*Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin basitleştirilmiş halidir*”. Buradaki basitleştirmeye mi benimsedik acaba? Yani Sosyal Bilgiler alanındaki akademik çalışmalar da basitleştirilerek mi yürüyor? Cesaret göstererek cevap ararsam, ne yazık ki evet.

Kısa tarihçeye giriş yapalım... Sosyal Bilgiler, Türkiye’de uzunca bir süre yalnızca okulda verilen bir ders (lesson) olarak hatırlanır. Sosyal Bilgiler’in ayrıca bilimleşmesi, yani bu alandaki derinleşmeyi anlatan bir araştırma sürecinin (social studies) adı olması 1998’den sonra Eğitim Fakültelerinin bünyesindeki akademik kadrolarla başlar. Ancak bu kadrolar da, ilk zaman, sosyal branştan (tarih, coğrafya, felsefe vd.) gelen bilim insanları ile doludur. Nihayet, çıkan tezler ve izlenen yöntemler o sosyal alanlara özgü olmak üzere, tez yöneticisi veya araştırma sahibinin bildikleri üzerine gider. Ancak zamanla sosyal bilgilerin kendine özgü formasyonu, bu alanda sosyal bilgilerin eğitimini katan yeni çalışmalara zorlar. Sosyal Bilgilerin bilim olma hali ve bu alandaki akademik formasyonun içeriğinin tartışması bir süre daha devam eder. Denebilir ki bir ara kesit halinin salınımı sürer gider. Bu süreçte Marmara ve Gazi üniversiteleri bu yeni kadroların adeta membaşı olurlar. Daha birkaç yıl önce, çekirdekten gelen bu alanın (yani lisansı Sosyal Bilgiler olanların) profesörlerini görmeye başladığımızı belirtelim.

Hadi diyelim bu tarihçe notu, Sosyal Bilgiler'deki 2000'ler başından kalma emeklemenin getirdiği bir gerekçe olsun. Ya şimdi? Bunca birikime rağmen daha iyisini bekleme isteğimiz olamaz mı? Dikkat ederseniz bu alanda kavram üretemiyoruz. Öncü çalışmalarla andığımız özellikle ABD merkezli kavramları ithal ederek ve yeterince tartışmayarak Sosyal Bilgiler çalışmalarında kullanıyoruz. Kuram, zaten çıkmıyor. Bu konudaki denemeler de “Bizim ülke!” kompleksiyle küçümseniyor. Kanıtlanmış eğitim modülleri ve uygulamalarla daha az karşılaşıyoruz. İlerlemeci bilimsel çalışmalar kadar bu konuda derinleşmenin fikir mesaisine de ihtiyacımız var gibi görünüyor. Sosyal Bilgiler çalışmalarına daha çok sosyal bilimler (social sciences) kattığımızda içeriklenebildiğini belirtmek isterim. Sathilikten kurtulmanın ilk yolu bu. (Yeridir diye belirtmek isterim: Sosyal Bilgiler'den gelenlerin akademik kariyer yolculuğunda kadro bulma, “yer kapma” havasında söylediklerini yararsız bulduğumu söyleyeyim. Zira bu alanı güçlü kılacak bir durum değil. Çünkü nihayetinde daha kapsayıcı olanlara ve kabiliyet gösterenlere kapı aralayacak bir alandan söz ediyoruz.) Bunu söylerken, gözlemlediğim kadarıyla bir çalışmanın girişinde değinmelerle geçiştirilen ve içine tam girilememiş bir sosyal bilim katma söz konusu. Deyim yerindeyse, çalışmalara yalnızca birkaç kürek sosyal bilim atılıyor, o kadar!

Belki söylenecek en genel not şu olabilir: “İyi” bir Sosyal Bilgiler araştırmacısı, kendi alanın temel sorunlarıyla meşgul olmanın yanında zamanın tüm siyasi ve toplumsal meseleleriyle, özellikle kendi ülkesinin eğitimine değen ulusal ve uluslararası genel sorunlarıyla ilgilenmelidir. Adında sosyal geçen bir alanın geniş ilgilerle yoğunlaşmak zorunda olduğu ortada.

Üstelik Sosyal Bilgiler'in eğitimdeki önemi de ağırlığı da artıyor. Bu alanı gerekli kılan bazı toplumsal gerçekler ve bizi bekleyen birkaç minik gelecek öngörüsünü paylaşayım: Ulus devlet, küreselleşme ve bilgi teknolojilerin gelişimi -hele yapay zekanın varacağı yeri düşününce-, insana ve topluma yatırımı öne çıkartıyor ve çıkartacak. Vatandaşlık'ın hukukiliği dışında gönül bağı, güçlü olmaya devam ediyor ve edecek. Karmaşık sorun çözümlerinde birlikte iş yapmak ve girişimcilik önem kazanıyor. İletişim, etkileşim. Eleştirel olmak. İşbirliği yapmak... Bunlar beşerî etkinlikler olarak daha değerli hale gelecek. Değişen bir sürü şeye rağmen, değişmeyen insanın özü olacak. Sanırım, “insan (ve toplum) olarak kalmak” sözü, dediklerimi toparlıyor. Böyle bir gelecekte yapılacak hata, eğitim işlerinde insanın insan olduğunu unutturan bilgiler vermek olacak. İşte bu yüzden sosyal bilgiler, insanın toplumsal varlığının bir hatırlatıcısı ve uyararı olarak önemini artıracak. Hem pedagojik alan olarak hem de bilimsel bir disiplin olarak...

Yazı başından itibaren “Sosyal Bilgiler”i büyük harfle başlatarak andım. Diğer alanlardan ayrı, kendini belli eden, saygın çalışmalar çıktıkça büyük harf vurgusuna gerek kalmayacak. Yeter ki, içerikte “büyük” işler çıksın.

*

Gelelim Şimdi, misafir edit6r olduğum bu sayımıza. Yukarıdaki serzenişli tespitimde, Sosyal Bilgiler alanındaki yeni yaklaşımların 6nemi ortada. Bunların sağlayıcısı olarak bir akademik dergi disiplinini korumaya 7abalayan *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi-IJONASS'ın* bu sayısında 11 araştırma makalesi yer almaktadır. Bunlar arasında birkaç makalenin sosyal bilim 6zerinden sosyal bilgilere bağ kurduğunu belirtelim. Doğrudan sosyal bilgiler 7alışmaları ise sosyal adalet, değer eğitimi, bir sosyal bilim sorunu olarak tekrarlanabilirlik ve sosyal bilgilerin okul 6ncesine yansımaları 6zerine.

Yazıların, bilime katkı sunması dileğiyle, iyi okumalar dilerim.

Prof. Dr. S6leyman İNAN

Aralık – 2021



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS
International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 5, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2021

VOLUME:5, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2021

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 1) Mehmet Kadir COŞKUN, Erdal ZENGİN & Adem ARSLAN (s. 354- 365)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Public Personnel Selection Exam (KPSS) Anxiety and Burnout Levels in Terms of Various Variables

- 2) Bedriye ULUÇAY & Muhammet SAYGIN (s. 366- 380)

Silifke Organize Sanayi Bölgesi İşletmelerinin Bölgesel ve Sektörel Sorunları Üzerine Bir Araştırma

A Research on Regional and Sectoral Problems of the Businesses in Silifke Organized Industrial Zone

- 3) Taner AKÇACI & Ömer YILMAZ (s. 381 - 399)

G-8 Ülkeleri ve Türkiye’de Dışa Açıklık, Ar-Ge Harcamaları ve Reel Döviz Kuru İlişkisi Üzerine Panel Veri Analizi

Panel Data Analysis On Trade Openness, R&D Expenditures And Real Exchange Rate Relationship In G-8 Countries And Turkey

- 4) Uğur Berk KALELİOĞLU (s. 400 - 425)

Tekrarlanabilirlik: Pozitivist Sosyal Bilimlerin 21'inci Yüzyıl Krizi

Replicability: 21st Century Crisis of The Positivist Social Sciences

- 5) Çiğdem KARAKOÇ & Gönül SAKIZ (s. 426 - 438)

İlkokul Öğrencileri için Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Development of Perceived Social Justice in Education Scale for Primary School Students

6) Fikret ALINCAK & Zarife PANCAR (s.439 -453)

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Durumlarının İncelenmesi

Investigation of Internet Use of Physical Education Teachers

7) Turgay ÖNTAŞ, Seda ÇARIKÇI & Kader ARKAN SEZGİN (s.454 -471)

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersinin Okul Öncesine Yansımaları

Reflections of Life Science And Social Studies Course To Preschool

8) İsmail Yavuz ÖZTÜRK (s.472 -492)

Anlam Bilimi ve Sözcük Öğretimi Açısından “Sıkma” Sözcüğünün Kavram Alanının Belirlenmesi

Determining The Conceptual Field of The Word "Sıkma" In Terms of Semantics And Vocabulary Teaching

9) İrem GÜNAL & Hakan AKDAĞ (s.493 -517)

İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programının Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of The Reflection of The Primary School Life Science Curriculum In The Social Studies Curriculum According To The Views of The Teacher

10) Yasin DOĞAN & Muhammet Fatih ALKAYIŞ (s.518 -543)

İstiklal Marşı'nın Kabulünün 100. Yılında Türk Milli Marşlarının Dil ve Ortak Değerler Açısından İncelenmesi




An Examination of Turkish National Anches In Terms of Language And Common Values In The 100th Years of The Acceptance of The İstiklal Marşı

11) Muhammed Talha ÖZALP & Mehmet AKPINAR (s.544 -565)

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Opinions of Social Studies Teacher Candidates on Value Education in the Scope of Teaching Practice Course

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet Kadir COŞKUN^{1*} , Erdal ZENGİN²  & Adem ARSLAN³ 

Gönderilme Tarihi: 28 Mayıs 2021 Kabul Tarihi: 19 Ekim 2021
DOI: 10.38015/sbyy.943617

Öz:

Günümüzde yaşanan gelişmeler bireyleri sadece sosyal yönde değil aynı zamanda duygusal ve zihinsel yönden de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu değişikliğe bağlı olarak insan üzerinde oluşan baskı ve stres bireyin topluma, mesleğine ve hatta kendisine bile yabancılaşmasına ve tükenmişlik hissetmesine neden olabilmektedir. Örneğin bireylerin hayatını doğrudan etkileyen sınav kaygısı öğrencilerin performanslarını azaltarak kaygılarını artmasına ve tükenmişlik düzeylerinin yükselmesine yol açmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek ayrıca öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında üç devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 100 Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve KPSS Kaygı Ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizinde Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis H- testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken KPSS tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Akademik başarısı düşük olan öğretmen adaylarının kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının gelir düzeyine göre kaygı ve tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tükenmişlik ve kaygı düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayı, kaygı, tükenmişlik.

Abstract:

Today's developments can negatively affect individuals not only socially, but also emotionally and mentally. Due to this change, the pressure and stress that occurs on a

Atf:

Coşkun, M. K., Zengin, E. & Arslan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 354-365. <https://doi.org/110.38015/sbyy.943617>

¹Atatürk University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-8094-5041

²Fırat University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-4771-0160

³Gümüşhane University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-7848-7395

*Corresponding Author: mkadircoskun@gmail.com

person can cause an individual to become alienated from society, his profession, and even himself, and feel burnout. For example, exam anxiety, which directly affects the lives of individuals, decreases the performance of students, increasing their anxiety and increasing their burnout levels. In this context, the aim of this study is to determine the KPSS anxiety and burnout levels of social studies teacher candidates and to determine the relationship between pre-service teachers KPSS anxiety and burnout levels. The sample of the study, in which the relational scanning model was used, consists of 100 social studies 4 th grade teacher candidates studying in the social studies education department of three state universities in the 2018-2019 academic year. The data of the research were collected with Maslach Burnout Inventory and KPSS Anxiety Scale. Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis H-test were used in data analysis. In addition, Pearson product-moment correlation coefficient was examined in order to determine the relationship between teacher candidates' KPSS anxiety and burnout levels. As a result, while KPSS anxiety levels of social studies teacher candidates were not significantly different according to gender, it was determined that KPSS burnout levels differed according to gender. It was concluded that pre-service teachers with low academic achievement had high levels of anxiety and burnout. It was concluded that there was no significant difference in anxiety and burnout levels of teacher candidates according to their income level. According to the findings obtained in the study, it was concluded that there is a positive relationship between burnout and anxiety level.

Keywords: Social studies teacher candidate, anxiety, burnout.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı ve yoğun değişimler bireyleri sadece sosyal yönde değil aynı zamanda duygusal ve zihinsel yönden de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu değişikliğe bağlı olarak insan üzerinde oluşan baskı ve stres bireyin topluma, mesleğine ve hatta kendisine bile yabancılaşmasına ve tükenmişlik hissetmesine neden olabilmektedir. Tükenmişlik kavramı, ilk olarak Amerika Birleşik Devletlerinde bireyin hizmet sektöründe oluşan baskı ve strese bağlı olarak oluşan psikolojik tanı olarak ele alınmıştır (Schwab & Schuler, 1986). Tükenmişlik, başlangıçta insanların yoğun olarak zaman ve iletişim gerektiren sağlık alanında ardından polislik, yöneticilik ve öğretmenlik gibi iletişim gerektiren meslek gruplarında araştırma konusu olmuş ve birçok tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin Freudenberger (1974), “Tükenmişlik (Burnout)” kavramını 1974 yılında, insanların yoğun çalışmaları neticesinde duygusal yönden görev ve sorumlulukları yerine getirememeleri olarak tanımlamıştır. Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve buna bağlı olarak da başarıda düşüklük sendromu olarak tanımlamış ve tükenmişliğin günümüzde de kabul gören şeklini oluşturmuştur. Tükenmişlik, ansızın gelişen bir durum değildir aksine yavaş yavaş gelişen ve zaman gerektiren olumsuz bir duygudur (Maslach & diğ., 2001). Örneğin bazı bireyler çoğu zaman başarıyı yakalamak için birçok işi aynı anda yapmak için yoğun çalışmaktadırlar. Bu niteliğe sahip bireyler aşırı iş yükü altına girdikleri için belli bir zaman sonra gerçekleştirecekleri en temel işleri dahi yetiştiremez olduklarından dolayı tükenmişlik hissedebilmelerine ve bireyin ruhsal, bedensel ve sosyal düzenini bozarak önemli sorunların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. (Güdük & diğ., 2005). Bu kapsamda birçok araştırmacı tükenmişliğin hem kişisel (Ersoy, 2001; Taşgın, 2004) hem de iş performansı düzeyini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Ertekin & diğ., 2015; Gür, 2014; Kılıç & diğ., 2015).

Öğretmen adayları, okul deneyimi sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutum oluşturabilmektedirler. Örneğin mezuniyet ve işsizlik gibi etmenler öğretmen adaylarının depresyon, kaygı, umutsuzluk ve tükenmişlik gibi çeşitli psikolojik sorunların yaşamalarına neden olabilmektedir. Çünkü eğitimini tamamlamış öğretmen adaylarının hedefledikleri mesleğe ulaşabilmeleri için çeşitli sınavlara girmeleri ve bu sınavlardan yüksek puan almaları gerekmektedir. Bu durum mezun olan öğretmen sayısının atanacak olan öğretmen sayısının çok üstünde olmasından dolayı öğretmen adaylarının kaygılı olmalarına ve tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Karaca, 2011; Oğuzberk & Aydın, 2008; Tansel

2015; Tümkaya, & Çavuşoğlu, 2010; Yavuz, & Akdeniz, 2019). Bu durum ülkemizde oldukça sık görülmektedir. Çünkü üniversite sınavını kazanmak için zorlu bir süreci aşan bireylerin kaygıları üniversiteyi kazanmakla bitmemekte üniversite sonrasında da devam etmektedir. Örneğin gelecek kaygısını taşıyan öğretmen adayları başarısız bir sınav geçirdiklerinde tekrar başarısız olma kaygısı ile karşı karşıya kaldıklarında strese girebilir ve doğal olarak tükenmişlik yaşayabilirler. Bu kapsamda oluşan stres ve kaygı bireylerin akademik, bireysel ve sosyal yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ya kaygı ya da tükenmişlik düzeylerini ölçen araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek ayrıca öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- Öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri aile gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri genel not ortalamasına (AGNO) göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında meydana gelen bir durum ya da olayı olduğu gibi betimleyerek bu duruma neden olan değişkenlerin ilişkisini, etkisini ve bunların derecesini gösteren bir araştırma modelidir (Karasar, 2005; Kaya & diğ., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma örneklemini; kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemine göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Atatürk Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenimini sürdüren 56 erkek (%56) ve 44 kadın (%44) olmak üzere toplam 100 sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen ve Balkıs ve diğerleri (2011) tarafından uyarlanan tükenmişlik ölçeği ile Karaçanta (2009) tarafından geliştirilen KPSS Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Tükenmişlik ölçeğinin, Türkçe formuna ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı Balkıs ve diğerleri (2011) tarafından 0.83 olarak hesaplanırken, bu çalışmanın araştırmacıları tarafından hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.79 olduğu belirlenmiştir. Kaygı ölçeğinin, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise Karaçanta (2009) tarafından 0.91 olarak hesaplanırken bu çalışmada güvenirlik katsayısı 0.86 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler "Bilgi Formu" ile

toplanmıştır. Bilgi formunda; öğretmen adaylarının cinsiyeti, aile gelir düzeyleri ve AGNO'larına ilişkin bilgilerin istendiği kısımlar bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından SPSS 24 programı kullanılarak sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyi puanlarının cinsiyet, ailenin ekonomik durum ve AGNO değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi ile tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır.

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve KPSS tükenmişlik düzeylerini tespit her bir değişkenin KPSS kaygı ve KPSS tükenmişlik düzeyini etkileyip etkilemediğini gösteren tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Kaygı Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin U-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	p
Kaygı Ortalamaları	Kadın	56	46.70	2615.2	1019	0.13
	Erkek	44	55.43	2434.96		

Tablo 1'de belirtildiği üzere, çalışmaya katılan öğretmen sayısının 100 kişiden oluştuğu ve bunların 56'sının kadın, 44'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Tablo 1'e göre erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeylerinin AGNO Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Akademik Başarı	N	\bar{X}	Sd	χ^2	p	U
2.00-2.50	19	77,39	3	18,759	000	143
2.51- 3.00	39	48,97				115,5
3.01-3.50	39	42.50				,0
3.51-4.00	3	4				651

Tablo 2'de belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin AGNO değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2(3)=8.759$, $p < .05$). Yapılan ileri analiz sonucunda gruplar arasındaki farkın AGNO' su 2.00-2.50 ve 3.51-4.00 olan gruplardan kaynaklandığı görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en düşük kaygı düzeyinin AGNO' su 3.51-4.00 arasında olanların olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Aile Gelir Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Aile Gelir Durumu	N	\bar{X}	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	U
1600-2400	56	57.35	3	7.94	0.09		486,5
2400-3200	24	43.67				2-3	
3200-4000	11	52.27					
4000-5200	7	29.64					

Tablo 3'te belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2(4) = 4,778, p > .05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en düşük kaygı düzeyinin aile gelir değişkenine göre 4000-5.200 TL geliri olan öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin U - Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra toplamı	U	p
Tükenmişlik	Kadın	56	45.49	2547,50	951	0.04
	Erkek	44	56.88	2502,50		

Tablo 4'te belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının, tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkeninin ortalamalarına bakıldığında, erkek öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ile kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U = 951, p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin AGNO Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

AGNO	N	\bar{X}	sd	χ^2	p
2.00-2.50	19	3.400	3	18,759	,000
2.51- 3.00	39	3.488			
3.01-3.50	39	3.458			
3.51-4.00	3	3.540			

Tablo 5'de belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin AGNO değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2(3) = 18.756, p < .05$). yapılan ileri analiz sonucunda gruplar arasındaki farkın AGNO'su 2.00-2.50 ve 3.51-4.00 olan gruplardan kaynaklandığı görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en düşük tükenmişlik düzeyinin AGNO düzeyinin 3.51-4.00 arasında olanların olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin Aile Gelir Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Aile gelir durumu	N	\bar{X}	sd	χ^2	p
1600-2400	56	56.00	3	7.94	,09
2400-3200	24	43.23			
3.200-4000	11	51.45			
4000-5200	7	39.79			

Tablo 6'da belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2(4) = 7.94, p > .05$).

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Kpss Kaygı ve Tükenmişlik Arasındaki Korelasyon

		Tükenmişlik
Kpss Kaygı	r	,823*
	p	,000

Tablo 7’de belirtildiği üzere öğretmen adaylarının KPSS kaygıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.823, p < .001$). Buna göre KPSS kaygı düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin arttığı söylenebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada kapsamında yapılan analizler sonucunda; son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazın incelendiğinde, Dursun ve Karagün (2012); Tümkaya ve Çavuşoğlu (2010); Bozdam (2008); Yavuz ve Akdeniz, (2019) eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yapmış oldukları araştırmada cinsiyet ve KPSS kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Oysaki son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KPSS tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre incelendiğinde aralarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmen adaylarının KPSS tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Balkıs ve diğerlerinin (2011); Önder ve diğerlerinin (2018); Tümkaya’nın (2016); Tümkaya ve Çavuşoğlu’nun (2010) yapmış oldukları çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Fakat; Çankaya ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın bir nedeni öğretmen adaylarının üniversitelerindeki sosyal ortam ve çalışma koşulları gösterilebilir.

Araştırmada, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ve KPSS kaygısı ile KPSS tükenmişlik düzeyleri arasında akademik başarıları (AGNO) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına bağlı olarak KPSS kaygı ve KPSS tükenmişlik düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri (AGNO) arttıkça ya da azaldıkça, bu durumun öğretmen adaylarının kaygı ve tükenmişlik düzeylerini etkilediğini göstermiştir. Araştırma verilerine dayanarak akademik başarı seviyesinin KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olan bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Balkıs ve diğerlerinin (2011); Sadıkoğlu ve diğerlerinin (2018); Yang’ın, (2004); Jacobs ve Dodd’un (2003) yaptıkları araştırmalarda akademik başarının öğretmen adaylarının kaygı ve tükenmişlik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki Köse, Diken ve Gül’un, (2017) yapmış oldukları araştırmada ise, öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeyleri ile akademik başarıları (AGNO) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinin ekonomik düzey açısından, düşük ve orta seviye ekonomik düzeye sahip bireyler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2018), Çakmak ve Hevedanlı (2005) yapmış oldukları çalışmalarında sosyo-ekonomik düzey ile kaygı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oysaki Aydın (2016) yapmış olduğu çalışmada sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin yüksek kaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tükenmişlik ve kaygı düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Kaygı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının KPSS tükenmişlik düzeylerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaygıdan kaynaklı korku, endişe ve üzüntü gibi durumlar öğretmen adaylarının tükenmişliğine etki eden unsurlar olarak nitelendirilebilir. Alan yazında yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşadığı sınav kaygısının tükenmişliğe neden olabileceğini göstermektedir (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Ekici & Kurt,

2012; Köse & diğ., 2017; Tümkaya, 2016). Bu çalışma kapsamında, ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma Türkiye’de üç devlet üniversitesindeki sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bulguların genellenebilirliği açısından daha net sonuçlara ulaşabilmek için daha büyük örneklemelerle ve farklı bölgelerdeki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.
- Kaygı ve tükenmişlik üzerine alan yazında yapılmış olan birçok çalışma mevcuttur. Fakat bu çalışmaların büyük çoğunluğu nicel veriler üzerinden sonuçlara ulaşmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu iki değişken ile alakalı nitel çalışmaların artırılması önerilebilir.
- Yoğun bir şekilde nicel veriler ile araştırmanın yürütüldüğü bu alanda, araştırmaların ortak sonuçlarını bulmak, elde edilen sonuçların birlikte kullanılarak daha güçlü bir genelleme yapılması için meta-analiz çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
- KPSS kaygısı ve tükenmişliğin öğretmen adaylarını etkilemesini önlemek için ne tür çalışmalar yapıldığını, önleyici rehberlik hizmetlerinin ne düzeyde faaliyette olduğunu ve yapılan bu tür faaliyetlerin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak için alan yazına dönük çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Aydın, E. (2016). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Bozgün K. & Akın Köstereliolu, M. (2018). Öğretmen adaylarında tükenmişliğin yordayıcısı olarak mesleki kaygı. *SETSCI Conference Indexing System*, (3), 1120-1123
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 115–127.
- Çankaya, İ., Başar, M., Koçoğlu, E. & Demirkol, A. (2012). Meslek öncesi dönemde tükenmişliğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 751-758.
- Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Dursun, S. & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112.

- Ekici, G. & Kurt, H. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) yönelik kaygı ve saldırganlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 294-308.
- Ersoy, F. (2001). Tükenmişlik sendromu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, (2), 11-17.
- Ertekin, P. Ş., Bilgiç, D., Demirel, G., Akyüz, M.B., Karatepe, C. & Sevim, D., (2015). Sağlık alanlarında okuyan üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *TAF Prev Med Bull*, 14(4), 28492.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Güdük, M., Erol, Ş., Yağcibulut, Ö., Uğur, Z., Özvarış, Ş.B. & Aslan, D. (2005), “Ankara’da bir tıp fakültesinde okuyan son sınıf öğrencilerde tükenmişlik sendromu”, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 14(8), 169-173.
- Gür, E. (2014). *Kamu, Özel ve üniversite hastanelerinde çalışan hemşirelerde örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik durumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Jacobs, S.R. & Dodd, D.K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44, 291-303.
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, (23), 1-18.
- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 50-57.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Kaya, A., Balay, R. & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme. *uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri*. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1229-1259.
- Kılıç M., İpekçi NN., Dokur M. & Kaya S. (2015). Devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1), s. 1-8.
- Köse, E., Diken, E. & Gül, Ş. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve kpss kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD / GUJGE*, 37(3), 991-1012.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, (2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, (52), 397-422.
- Oğuzberk, M. & Aydın, A. (2008). “Ruh sağlığı çalışanlarında tükenmişlik”, *Klinik Psikiyatri*, (11), 167-179.
- Önder, A., Cengiz, Ö. & Dağal, A.B. (2018). Okul Öncesi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 202-219.
- Sadıkoglu, M., Hastürk, G. & Polat, O. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 11(56), 629-637.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schwab, R. L., Jackson, S.E. & Schuler R., S., (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-17.
- Tansel, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 241-268.
- Taşgım, Ö. (2004). *Gençlik ve spor genel müdürlüğü merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin iş doyum düzeylerine etkisi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana, Türkiye.

- Tümkiye, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 251-268.
- Tümkiye, S. & Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, (24), 283-301.
- Yavuz, S. & Akdeniz, A. (2019). The investigation of burnout and kpss anxiety levels from various variables among science teacher candidates. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7, 212-227.

EXTENDED ABSTRACT

An Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Public Personnel Selection Exam (KPSS) Anxiety and Burnout Levels in Terms of Various Variables.

Introduction

The rapid and intense changes experienced today can negatively affect individuals not only socially, but also emotionally and mentally. Due to this change, the pressure and stress on people can cause the individual to feel alienated from society, his profession, and even to himself, and to feel burnout. In this context, many researchers have concluded that burnout affects both personal (Ersoy, 2001; Taşgın, 2004) and job performance levels negatively (Ertekin et al., 2015; Gür, 2014; Kılıç et al., 2015). Pre-service teachers can form negative attitudes towards the teaching profession during the school experience process. For example, factors such as graduation and unemployment can cause pre-service teachers to experience various psychological problems such as depression, anxiety, hopelessness and burnout. Because, teacher candidates who have completed their education have to take various exams and get high scores from these exams in order to reach their target profession. This situation causes pre-service teachers to be anxious and their burnout levels increase due to the fact that the number of teachers who graduate is much higher than the number of teachers to be appointed (Karaca, 2011; Oğuzberk & Aydın, 2008; Tansel 2015; Tümkaya, & Çavuşoğlu, 2010; Yavuz, & Akdeniz, 2019). Stress and anxiety in this context can negatively affect the academic, individual and social life of individuals. When the studies conducted in our country were examined, it was determined that researches measuring the anxiety or burnout levels of teacher candidates were conducted.

Purpose

The aim of this study is to determine the KPSS anxiety and burnout levels of social studies teacher candidates and to determine the relationship between pre-service teachers' KPSS anxiety and burnout levels. For this purpose, answers to the following questions were sought.

- Is there a significant difference in the KPSS anxiety and burnout levels of teacher candidates according to the gender variable?
- Do teacher candidates' KPSS anxiety and burnout levels differ according to their family income levels?
- Do teacher candidates' KPSS anxiety and burnout levels differ according to their grade point average (AGNO)?
- Is there a relationship between teacher candidates' KPSS anxiety and burnout levels?

Method

In this study, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. Relational screening model, one of the general screening model types; It is a research model that depicts a situation or event that occurs between two or more variables as it is, showing the relationship, effect and the degree of the variables that cause this situation (Karasar, 2005; Kaya et al., 2012). The study sample of the research; According to the easily accessible sampling method, a total of 100 social studies senior teachers, 56 male (56%) and 44 female (44%), continuing their education at Atatürk University, Bülent Ecevit University and Kilis 7 Aralık

University in the 2018-2019 academic year. consists of candidates. By using SPSS 24 program, researchers determined whether KPSS anxiety and burnout level scores of social studies education teacher candidates differed significantly according to gender, family economic status and AGNO variables, with Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test. Pearson product-moment correlation coefficient was examined in order to determine the relationship between teacher candidates' KPSS anxiety and burnout levels.

Findings

The number of candidate teachers participating in the research consists of 100 people. 56 of them are female and 44 of them are male teacher candidates. It was determined that there was no significant difference between the anxiety levels of male teacher candidates and female teacher candidates ($p>.05$). It shows that the anxiety levels of teacher candidates differ significantly according to the academic achievement variable ($\chi^2(3)=8.759$, $p<.05$). As a result of the further analysis, it was seen that the difference between the groups resulted from the groups with an academic success of 2.00-2.50 and 3.51-4.00. The anxiety levels of teacher candidates do not show a significant difference according to the family income level ($\chi^2(4) = 4.778$, $p>.05$). Considering the mean rank of the groups, it is seen that the lowest level of anxiety is among the teacher candidates with an income of 4000-5.200 TL according to the family income variable. When the mean of the gender variable of the burnout levels of the pre-service teachers was examined, it was found that there was a significant difference between the burnout levels of the male pre-service teachers and the anxiety levels of the female pre-service teachers ($U= 951$, $p<.05$). Considering the mean rank, it is understood that the anxiety levels of male teacher candidates are higher than female teacher candidates. It shows that the burnout levels of teacher candidates differ significantly according to the academic achievement variable ($\chi^2(3)= 18.756$, $p<.05$.) As a result of the further analysis, it was seen that the difference between the groups stemmed from the groups whose academic success was 2.00-2.50 and 3.51-4.00. When the mean rank of the groups is taken into account, it is seen that those with the lowest burnout level have the academic achievement level between 3.51-4.00. The burnout levels of teacher candidates do not show a significant difference according to the family income level ($\chi^2(4) = 7.94$, $p>.05$). In addition, in the study, it was observed that there was a high, positive and significant relationship between pre-service teachers' KPSS anxieties and burnout levels ($r =823$, $p<.001$). Accordingly, it can be said that as KPSS anxiety level increases, burnout levels increase

Result and Discussion

As a result of the analyzes made within the scope of the research; No significant difference was found between the KPSS anxiety levels of the senior social studies teacher candidates to the gender variable. When the literature is examined, Dursun and Karagün (2012); Tümkaya and Çavuşoğlu (2010); Bozdam (2008); In the study conducted by Yavuz and Akdeniz (2019) on education faculty students, no significant difference was found between gender and KPSS anxiety level. However, when the KPSS burnout levels of the teacher candidates studying in the last year were examined according to gender, a statistically significant difference was found between them. According to the findings, it was concluded that male teacher candidates have higher KPSS burnout levels. This result is the result of Balkıs et al. (2011); Önder et al. (2018); Tümkaya (2016); It is in line with the results of the study conducted by Tümkaya and Çavuşoğlu (2010).

In the study, it was concluded that there is a significant relationship between students' burnout levels and their academic achievement (AGNO) between KPSS anxiety and KPSS burnout levels. It was concluded that KPSS anxiety and KPSS burnout levels changed depending on the academic achievements of teacher candidates. For example, it has been shown that as the academic achievement levels (AGPA) of teacher candidates increase or decrease, this situation affects the anxiety and burnout levels of teacher candidates. Based on the research data, it was concluded that the level of academic achievement is a variable that causes a significant difference in KPSS anxiety and burnout levels. When the literature is examined, it is seen that Balkis et al. (2011); Sadikoglu et al. (2018); Yang (2004); In the studies conducted by Jacobs and Dodd (2003) it was concluded that academic achievement affects the anxiety and burnout levels of teacher candidates. However, in the study conducted by Köse et al. (2017), it was concluded that there was no significant relationship between teacher candidates' KPSS anxiety and burnout levels and their academic achievement (AGNO).

There is no significant difference between social studies teacher candidates' KPSS anxiety levels in terms of economic level, between individuals with low and medium economic levels. Bozgün and Akın Kösterelioğlu (2018), Çakmak and Hevedanlı (2005) concluded in their studies that there is no significant difference between socio-economic level and anxiety. However, in the study of Aydın (2016), it was concluded that students with low socio-economic status have high anxiety. According to the findings of the study, there is a positive relationship between burnout and anxiety level. It was concluded that pre-service teachers with high anxiety levels negatively affected their KPSS burnout levels. Conditions such as fear, worry and sadness caused by anxiety can be described as factors that affect teacher candidates' burnout. The results of studies conducted in the literature show that test anxiety experienced by teacher candidates can cause burnout (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Ekici & Kurt, 2012; Köse et al., 2017; Tümkaya, 2016).



"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/).

Silifke Organize Sanayi Bölgesi İşletmelerinin Bölgesel ve Sektörel Sorunları Üzerine Bir Araştırma*

Bedriye ULUÇAY¹  & Muhammet SAYGIN^{2**} 

Gönderilme Tarihi: 24 Eylül 2021 Kabul Tarihi: 19 Ekim 2021
DOI: 10.38015/sbyy.1000207

Öz:

Gelişmekte olan ekonomilerin ortak paydası olan sanayileşme, rekabetçilik düzeyinin giderek arttığı küresel düzlemde büyük önem kazanmıştır. Organize sanayi bölgeleri, üstlendikleri misyon sayesinde ekonominin lokomotifi konumundadır. Araştırmada, organize sanayi bölgesi işletmelerinin bölgesel ve sektörel sorunlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma evrenini oluşturan karma yapıdaki Silifke Organize Sanayi Bölgesi'nde 6 adet inşaatı süren, 2 adet proje aşamasında ve 47 adet faal durumda işletme bulunmaktadır. Araştırma verileri, Silifke Organize Sanayi Bölgesi'nde faaliyetlerini sürdüren işletme yöneticilerinden elde edilmiştir. Birebir görüşme yöntemi kullanılarak 27 üretim işletmesinden veri toplama formu aracılığıyla elde edilen veriler araştırma sürecine dahil edilmiştir. Veri toplama formunda işletmelerin özelliklerine ek olarak işletmelerin karşılaştıkları bölgesel ve sektörel sorunlar, dış ticaret eğilimleri ve ihtiyaçları ve sektöre ilişkin önerilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada Silifke Organize Sanayi Bölgesi işletmelerinin ilgili yasa gereği üyesi ve mensubu olduğu meslek örgütü olan Silifke Ticaret ve Sanayi Odası'nın katılımcı işletmeler için gerçekleştirdiği faaliyetler hakkında görüş ve öneriler belirlenmek istenmiştir. Analizler neticesinde ulaşılan bulguların Silifke Organize Sanayi Bölgesi Müdürlüğü ve Silifke Ticaret ve Sanayi Odası'nın işletmelerin mevcut durumu ve beklentileri hakkında geribildirim elde etmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmanın çoklu disiplin mantığı çerçevesinde girişimcilik başta olmak üzere kişilik özellikleri, eğitim-öğretim çalışmaları ve beşerî sermayenin kazandırılması gibi hususlarda okuyucusuna katkı sağlaması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Organize sanayi bölgeleri, bölgesel sorunlar, sektörel sorunlar, kalkınma.

Abstract:

Industrialization being the common denominator of developing economies has gained great importance in the global level in which the competitiveness is gradually increasing. Organized industrial zones have always been the locomotive of the economies thanks to their mission. In the study, it is aimed to examine the regional and

Atf:

Uluçay, B. & Saygın, M. (2021). Silifke organize sanayi bölgesi işletmelerinin bölgesel ve sektörel sorunları üzerine bir araştırma. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 366-380. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1000207>

¹Torons University, Turkey. Orcid ID: 0000-0003-1746957X

²Mersin University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-7871-0235

*Çalışmanın İngilizce Özeti 24-25 Temmuz 2021 tarihlerinde Toros Üniversitesi tarafından düzenlenen International Symposium on Current Approaches & New Trends in Social Sciences'da sunulmuştur.

**Corresponding Author: msaygin@mersin.edu.tr

sectoral problems of organized industrial zone businesses. In the mixed structure of the Silifke Organized Industrial Zone, which constitutes the research universe, there are 6 under construction, 2 project phases and 47 active businesses. The research data were obtained from the business executives operating in Silifke Organized Industrial Zone. Data, obtained through data collection form from 27 businesses by using the one-on-one interview method, were included to the research process. In addition to the characteristics of the businesses, the data collection form includes regional and sectoral problems faced by businesses, foreign trade trends and needs, and recommendations for the industry. Also, opinions and suggestions about the activities of Silifke Chamber of Commerce and Industry are asked to be determined. It is thought that the findings will allow Silifke Organized Industrial Zone Directorate and Silifke Chamber of Commerce and Industry to get feedback on the current status and expectations of the businesses. In addition, it is anticipated that the study will contribute to the reader in terms of entrepreneurship, personality traits, education and training activities and gaining human capital within the framework of the multi-disciplinary logic of the study.

Keywords: Organized industrial zones, regional and sectoral problems, development.

GİRİŞ

Günümüzde hızlı kentleşmenin bir sonucu olarak birçok ülkede insan sağlığı ve çevre kirliliği gibi oluşan etkenler sebebiyle sanayi işletmelerinin kentsel alanlar dışında kurulması söz konusudur. Kümelenmeyi, küreselleşmeyi ve sanayi sektörünün disipline edilerek belirli bir düzen içerisinde gelişmesini hedefleyen organize sanayi bölgeleri, ülkemizde 1960'lı yıllardan beri faaliyetlerini etkin biçimde sürdürmektedir. İşletmelerin planlı büyümeleri, rekabetçilik ortamında bir adım öne geçmeleri ve maliyetlerin en aza indirgenmesi gibi birçok avantajı barındıran organize sanayi bölgeleri, işsizliğin azaltılması ve nitelikli üretimin sağlanmasında kilit rol oynamaktadır.

Organize Sanayi Bölgeleri, kümelenmiş halde uyum içinde birlikte çalışması ve üretim yapması beklenen küçük ve orta ölçekli sanayi kuruluşlarını ifade etmektedir. İşletmeler bu sayede planlı bir şekilde bir arada olurken altyapı hizmetlerinden ortak biçimde yararlanmaktadır (Yücel, 1986; 43). Bu açıdan organize sanayi bölgelerindeki işletmelerin düzen, plan ve örgütlenme çerçevesinde ele alınan bir yaklaşımın ürünü olduğu söylenebilmektedir. İşletmelerin üretim tesislerinin kurulması için uygun fiziki ortam sağlanmakta ve sanayi ilişkilerini besleyecek nitelikte elverişli bir ortam yaratılmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak işletmelerin sanayi kurulumuna uygun alanlarda yerleşik olmaları ile tarımsal alanların korunması da sağlanmış olmaktadır. Organize sanayi bölgelerinin kurulumundaki amaçlar incelendiğinde, planlı yerleşime katkıda bulunulması, işletmelerin kümelenmiş halde tedarik ve lojistik hizmetlerini daha etkin yürütebilmeleri adına tamamlayıcı ve destekleyici sektörlerle birlikte üretim gerçekleştirmesi, kentlerin kalkınmasında sanayinin az gelişmiş bölgelere de aktarılması, altyapının tesisi ve verimlilik esas alınarak işletmelere altyapı hizmetlerinin sunulması, planlı büyüme ve gelişme gibi pek çok amaçtan bahsedilebilmektedir, (Eyüboğlu, 2003).

Ülkemizde faal durumdaki 325 organize sanayi bölgesi, bünyesinde barındırdığı 70.000'e yakın işletme ve yaratılan 2.000.000'a yakın istihdam oranı ile ekonominin milli kalkınma aktörü konumundadır. Mersin ve Adana illerini kapsamına alan Çukurova Bölgesi'nde toplamda 8 organize sanayi bölgesi, 650 firma ve 55.000 istihdam kapasitesi ile faaliyetlerini sürdürmektedir. Araştırmada amaçlanan, organize sanayi bölgelerinde bulunan işletmelerin bölgesel ve sektörel sorunlarının kapsamlı biçimde tespit edilmesi ve katılımcı önerilerine yer verilmesidir. Araştırmada orta gelir tuzağından kurtulmanın en önemli araçlarından biri olan organize sanayi bölgelerinin daha iyi anlaşılması ve bölgesel/sektörel düzeyde işletme sorunlarının tespiti noktasında literatüre katkı sağlanması adına olumlu çıktılar yaratılacağı öngörülmektedir. Katılımcılardan elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle ihtiyaç duyulan

nitelikli personelin belirlenmesi kapsamında eğitim-öğretim süreçlerini ilgilendirmekte, bireylerin kişilik özelliklerine ve beşeri sermaye unsurlarına olan ilgileri artırılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda, Silifke Organize Sanayi Bölgesi işletmeleri araştırma evrenini oluşturmuş ve veriler işletme yöneticilerinden elde edilmiştir. Katılımcıların, birebir görüşme yöntemiyle anket formuna verdikleri cevaplar çerçevesinde bölgesel ve sektörel problemleri incelenmiş, nitelikli personel ihtiyaçlarına ilişkin beklentiler ortaya konmuştur.

Kavramsal Çerçeve

Organize Sanayi Bölgeleri 19. Yüzyılın ilk yarısında Amerika’da faaliyet gösteren tekstil imalathanelerinin fiziksel yerleşmeler olarak bir araya gelmesiyle birlikte “Sanayi Bölgesi” fikrinin ortaya çıkmasıyla oluşmuştur. Sanayi alanındaki ilerlemeler bu sanayi bölgelerinin başarılı bir biçimde oluşturulması ve geliştirilmesi ile ilişkilendirilmiştir (Çam & Esengül, 2011). Planlı kalkınma hareketinin başlaması ile birlikte sosyal ve ekonomik kalkınmanın birlikte yürütülmesi, büyüme ve sanayileşmeye önem verilmesi ve ekonomik dengenin oluşturulması gibi uzun dönemde fayda sağlayacak planların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. OSB’lerin kurulması ile birlikte dağınık kent yerleşmelerinin de önüne geçileceği, hızlı kentleşme ve dağınık sanayileşmenin sebep olduğu çevre kirliliğinin de önüne geçileceği varsayılmıştır. Fakat bölgelerdeki yapılan tesislere uygun alt yapı sorunlarının çözülememesi, uygulanan politikalar ve denetlenmesi yapılmayan yatırımlar sebebiyle öngörülerin gerçekleşmesi rasyonel biçimde çözülememiştir (Bayülken & Kütükoğlu, 2012).

Doğal gaz altyapısı inşaatını tamamlamış OSB'lerin oranı %43, telekomünikasyon altyapısını tamamlamış OSB'lerin oranı %62,7, yol altyapısını ve üst yapıyı tamamlayan OSB'ler %62,7, fiber internet altyapılı OSB'lerin oranı %53 olarak tespit edilmiştir (Yalçınkaya ve drğ. 2018). Üretimi destekleyen ve entegre üretimin yapıldığı Organize Sanayi Bölgeleri, rekabet ortamının getirdiği değişimlerin olduğu yerlerdir. Ulusal ve bölgesel ekonominin gelişmesine katkı sağlayan OSB’ler içerisinde bulunan işletmeler, rekabet şartları ve değişimlere ayak uydurabilirlerse bu durum ulusal ekonomi için katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Akyüz & diğ., 2010). Organize sanayi bölgelerindeki sektörel gelişmeler dikkate alındığında küreselleşme ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte (Yetiş & Çavuş, 2019), rekabetin de her geçen gün artması sonucunda (Uzunbacak, 2015), işletmelere olan olumlu ve olumsuz etkileri hemen her ülkede ortaya çıkmaktadır (Afşar & Erkoç, 2018).

Organize sanayi bölgeleri gerek sağladıkları hizmetlerle gerekse işletmelerin maliyetlerini düşüren, işlerini kolaylaştıran ve güçlenmesine katkı sağlayan yapılar olup (Dursun & diğ., 2019), organize sanayi bölgeleri Türkiye’de son derece önem verilmektedir ve hükümet tarafından da desteklendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda OSB’lerin etkin ve verimli kullanılması ülkemizde sanayinin sürdürülebilir kalkınmasının sağlanması açısından da önemli olduğu görülmektedir (Büyüközkan & Ilıcak, 2016).

Organize sanayi bölgelerinde ekonomik anlamda gelişme gösteren işletmeler, hem bölgesel kalkınma hem de ulusal ve uluslararası pazarlarda etkin olmaları açısından önem arz etmektedir (Altın & diğ., 2018). İhracat işlemlerindeki bürokratik engellerin ihracata engel olduğunu düşüncesi, ihracat firmalarının uluslararası pazarlamada iletişim sorunları yaşaması gibi durumları OSB’lerde karşılaşılan engeller olarak tespit edilmiştir (Kuzgun, 2016). Çetin ve Kara (2008)’ya göre teşvik uygulamalarındaki yetersizlikler, teşvik sisteminin işlemeyişi, sektörlerdeki firmaların bireysel hareket etmeleri OSB’lerde sinerji yaratılmasını engelleyici unsurlardandır (Çetin & Kara, 2008). OSB’lerin kuruldukları bölgelerde büyüme ve kalkınmaya yönelik önemli katkı sağladıkları belirlenmiştir. Hammaddede ve yer altı

zenginliklerinin fırsata dönüştürülüp kâr elde etme amacı güdülen OSB'lerde hedeflenen, yerli ve yabancı hammaddeyi mamul haline getirmek, yoğun üretim ve toplu hizmet yapılması, sanayinin ve ticaretin itici gücü haline gelmektir (Şahin, 2011).

Mersin-Tarsus Organize Sanayi Bölgesinde faaliyette bulunan ve aynı zamanda ihracat yapan firmaların ihracat yaparken karşılaştıkları engellerin neler olduğunu saptamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında, uygun acentelerin bulunamaması, kalifiye eleman yetersizliği, firmanın ihracat yapma isteksizliği gibi sorunlar firmaların ihracat yapmada kendi yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar olarak tespit edilmiştir. İhracatla ilgili finansal kaynakların kısıtlı olması, yabancı müşterilere erişim sıkıntısı gibi yaşanan sıkıntılar ihracat yaparken karşılaşılan engeller olarak belirlenmiştir (Özeltürkay & Çerçel, 2014).

Organize Sanayi Bölgeleri üzerine gerçekleştirilen akademik çalışmalar incelendiğinde OSB'lerin sağladığı avantajların üretime ve kentleşmeye etkisi görülebilmektedir. Ancak, OSB'lerde faaliyet gösteren işletmelerin bölgesel ve sektörel sorunlarının incelenmesi önem arz etmektedir. Araştırma verilerinin elde edildiği Silifke OSB incelendiğinde 1997 yılının Mayıs ayında Mersin Valiliği'nin olağan İl Genel Meclis toplantısında Sanayi Bölgesi yapımı onayladığı ve konunun Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı'na iletildiği görülmüştür. Etüt proje kavramı 22.01.1998 yılı yatırım programında yer alması sağlanarak, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı tarafından Silifke İlçesindeki Tosmurlu Köyü sınırları içerisinde bulunan 93 parselden oluşan 92,8 hektarlık alanda 22.11.2000 tarihli 23 sicil numarası ile Organize Sanayi Bölgesi olarak ilan edilmiştir. Organize Sanayi Bölgesi bu anlamda Mersin İl Özel İdaresi, Silifke Ticaret ve Sanayi Odası ve Silifke Belediyesinin %33,33 lük katılım payları ile oluşmaktadır. Silifke Organize Sanayi Bölgesi, 30.03.2001 tarihinde Sanayi ve Ticaret Bakanlığında alınan yetki belgesi ile faaliyete geçmiştir. Silifke Organize Sanayi Bölgesi'nde 6 adet inşaatı süren, 2 adet proje aşamasında ve 47 adet faal durumda işletme bulunmaktadır. Mersin Silifke Organize Sanayi Bölgesi karma yapıda OSB özelliği sergilemektedir. Mevcut sektör dağılımı ise mermer %31, gıda %19, kimya %7, diğer %43 olarak belirtilmektedir (Silifke OSB, Erişim Tarihi:06.03.2020 <http://www.silifkeosb.org.tr/s/tarihce-41.html>).

YÖNTEM

Araştırmada amaçlanan, organize sanayi bölgelerinde bulunan işletmelerin bölgesel ve sektörel sorunlarının tespit edilmesidir. Araştırma verileri, Silifke Organize Sanayi Bölgesi'nde faaliyetlerini sürdüren işletme yöneticilerinden elde edilmiştir. Silifke OSB'de faal durumda bulunan işletmeler araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde işletmelerin tümüne ulaşılması amaçlanmış ancak araştırma birebir görüşme yöntemi kullanılarak 27 işletmeden açık uçlu sorular yardımıyla elde edilen nitel verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 2019 yılında elde edilmiştir. Araştırma, nitel verilere dayanan fenomenoloji araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Fenomonolojik araştırmalarda katılımcıların araştırılan konuya ilişkin deneyimleri ve duruma ilişkin görüş ve önerileri büyük önem taşımaktadır. OSB'lerdeki işletmelerin karşılaştığı sektörel ve bölgesel sorunların daha iyi anlaşılması noktasında, bizzat OSB işletmelerinin yöneticilerinden elde edilen nitel verilerin analiz edilmesiyle bölgesel ve sektörel sorunların ortaya çıkarılması adına olumlu çıktılar yaratılacağı öngörülmektedir. Veri toplama formunda, katılımcı işletmelerin sektör bilgisine ek olarak işletmelerin karşılaştıkları bölgesel ve sektörel sorunlar, dış ticaret eğilimleri ve ihtiyaçları ve sektöre ilişkin önerilere yer verilmiştir. Katılımcı işletmelerden, bölgesel ve sektörel düzeyde karşılaştıkları en önemli beş sorunu, bu sorunların çözümünde beklentilerini, personel ihtiyaçlarına yönelik taleplerini ve dış ticaret potansiyellerini ifade etmeleri istenmiştir.

Ayrıca, araştırmada Silifke Organize Sanayi Bölgesi işletmelerinin ilgili yasa gereği üyesi ve mensubu olduğu meslek örgütü olan Silifke Ticaret ve Sanayi Odası'nın katılımcı işletmeler için gerçekleştirdiği faaliyetler hakkında geri bildirimleri belirlenmek istenmiştir. Araştırma katılımcılarına veri gizliliği konusunda gerekli güvence verilmiş, verilerin ne amaçla toplandığı açıklanmıştır. Katılımcıların veri toplama formundaki soruları doğru biçimde anlayıp objektif cevaplar verdikleri varsayılmaktadır. Analizler neticesinde ulaşılan bulguların Silifke Organize Sanayi Bölgesi Müdürlüğü ve Silifke Ticaret ve Sanayi Odası'nın işletmelerin mevcut durumu ve beklentileri hakkında geribildirim elde etmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada orta gelir tuzağından kurtulmanın en önemli araçlarından biri olan organize sanayi bölgelerinin daha iyi anlaşılması ve bölgesel/ sektörel düzeyde işletme sorunlarının tespiti noktasında literatüre katkı sağlanması adına olumlu çıktılar yaratılacağı öngörülmektedir. Ek olarak, elde edilen bulgular ışığında işletmelerde ortaya çıkan nitelikli personel ihtiyacı hakkında sınırların belirlenmesi ve ihtiyacın tespiti ile birlikte, işgören adaylarında aranan beşeri sermaye özellikleri ortaya konabilmektedir. Bu durum bireylerin kendilerine maddi olmayan düzeyde yatırım yapmaları ve eğitim-öğretim süreçlerine yönelik ihtiyaçlarını gözden geçirmelerine olanak sağlayabilecektir.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

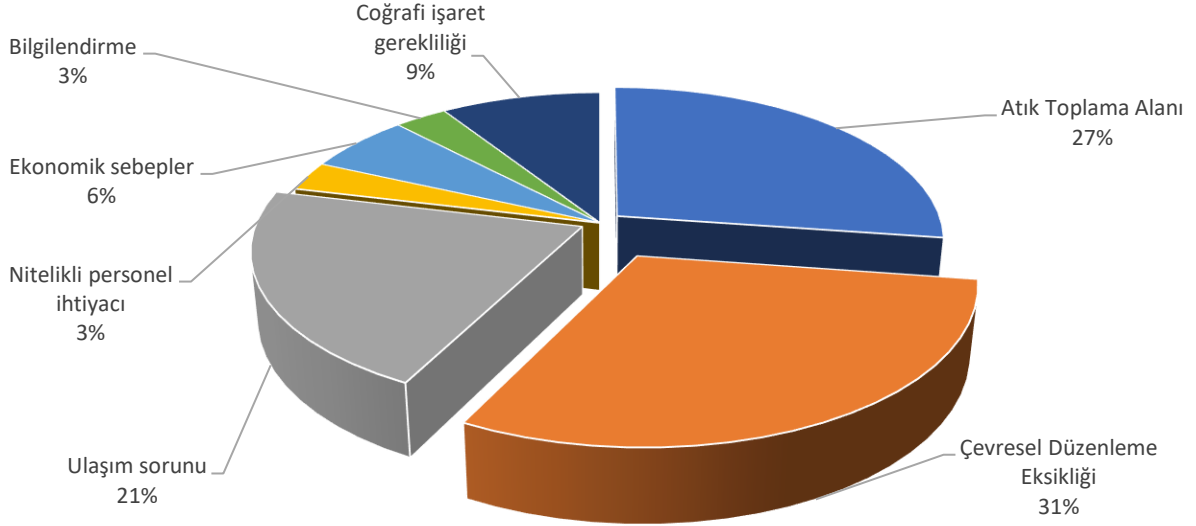
Araştırmaya Silifke Organize Sanayi Bölgesi'ndeki 47 faal işletmeden 27'si dahil olmuştur. Buna göre, elde edilen veriler değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunlukla madencilik sektöründe oldukları görülmüştür. Çalışma kapsamında işletmelerin faaliyet gösteren sektörler incelendiğinde işletmelerin büyük çoğunluğunun mermer üretim işletmesi olduğu (14) gözlemlenmiş ve sektörel dağılımları göz önüne alındığında mermer üretiminin önemli bir yer tuttuğu tespit edilmiştir. Diğer katılımcıların ise tarım iş makinaları ve tarım ürünleri (3), gıda (3), otomotiv yan sanayi (2), yem ve gübre üretimi (2), plastik (2) ve diğer sektör (1) (ihracata yönelik köpek maması üretimi) şeklinde konumlandığı gözlenmiştir. Silifke ilçesinin tarımsal üretim bağlamında önemli bir yer teşkil ettiği üretim ve ihracat rakamlarından tespit edilebilmektedir. Silifke Ticaret ve Sanayi Odası verilerine göre tarımsal üretim ele alınırsa örneğin çilek üretiminin %40'ı ve çilek ihracatının %60'ı Silifke'de gerçekleşmektedir (Silifke TSO, 2021). Tablo 1.'de katılımcılara ilişkin veri sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Faaliyet Gösteren Sektör	f
Mermer üretim işletmesi	14
Tarım iş makinaları ve tarım ürünleri	3
Gıda	3
Otomotiv yan sanayi	2
Yem ve gübre üretimi	2
Plastik	2
Diğer	1

Tablo 1.'deki veriler organize sanayi bölgesinin sektörel dağılımını anlama noktasında anlamlıdır. OSB'de konumlanmış tüm işletmelerin mermer %31 ve gıda %19, kimya %7, diğer %43 olarak sınıflandırıldığı düşünüldüğünde araştırma kapsamında elde edilen verilerin araştırma evrenini sektörel düzeyde yansıttığı görülmektedir. Veri toplama formunda katılımcıların işletmeleri dahilinde bölgesel sorunları ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde; atık toplama alanı, çevresel düzenleme eksikliği ve ulaşım sorununun Silifke OSB kapsamında en önemli bölgesel sorun olarak algılandığı görülmüştür.

Yani Silifke Organize Sanayi Bölgesi işletmelerine göre en önemli bölgesel sorun çevresel düzenleme eksikliğidir. Ayrıca, atık toplama alanı ve ulaşımda yaşanan aksaklıklar diğer önemli konu başlıklarını oluşturmaktadır. Şekil 1.'de işletmeleri etkileyen bölgesel sorunlara ilişkin veri sunulmaktadır.

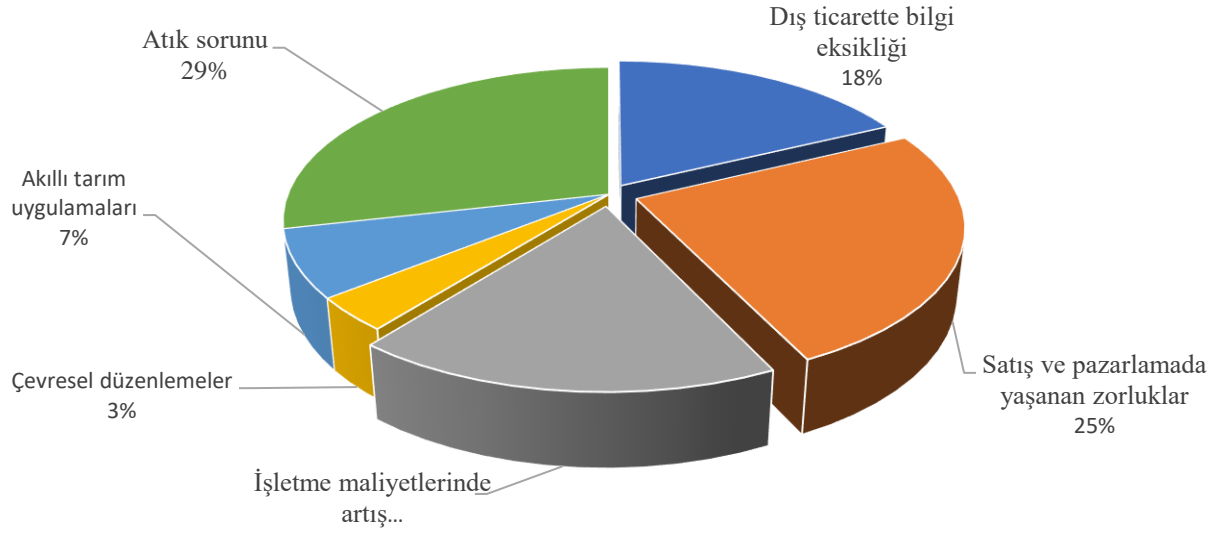


Şekil 1. İşletmeleri Etkileyen Bölgesel Sorunlara İlişkin Bilgiler

Şekil 1. incelendiğinde en önemli bölgesel sorun olarak görülen atık toplama alanı, çevresel düzenleme eksikliği ve ulaşım sorununun yanı sıra katılımcılar yetişmiş eleman ihtiyacının da olduğunu belirtmiş ayrıca kültürel değerlerin korunması adına coğrafi işaret gerekliliğini ifade etmiştir. Mevcut durum incelendiğinde, Silifke çileğinin 2019 yılında Silifke Ticaret ve Sanayi Odası tarafından alınan coğrafi işaret tescili ile markalaşma sürecinin başlatıldığı bilinmektedir. Silifke Yoğurdu coğrafi işaret tescil çalışmaları ise devam etmektedir. Ayrıca, Silifke Beji cinsi mermer konusunda coğrafi işaret tescil başvurularının yapılması hususunda ön hazırlık gerçekleştirilmektedir (Silifke TSO, 2021). Ayrıca, katılımcılar genel anlamda ekonomiyi bölgesel sorun olarak değerlendirmiş ve üretime dayalı yatırımların yapılması, ihracatın artırılması gibi hususlara dikkat çekmiştir. Bu noktada, işletmelerin ihracat potansiyelinin artırılması bölgesel sorunların azaltılmasında önem rol oynayacaktır.

Katılımcıların sektörlerine ilişkin en önemli sorunları ele alındığında ise; dış ticarete bilgi eksikliği, satış ve pazarlama konusunda yaşanan zorluklar ve işletme maliyetlerindeki artış unsurlarının katılımcılar tarafından en önemli sektörel sorunlar olarak tanımlandığı gözlenmiştir. Şekil 2.'de işletmeleri sektörel sorunlarına ilişkin veri sunulmaktadır. Araştırma kapsamında öncelikle bölgesel sorunların tespit edilmesi amaçlanmış ardından sektörel düzeyde sorunların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde verilerin açık uçlu sorular yardımıyla elde edilmiş olması, katılımcıların bölgesel ve sektörel sorunlarını daha açık bir şekilde ifade edebilmesine olanak tanımıştır. Elbette bazı işletmelerin bölgesel sorun olarak gördüğü hususların sektörel sorun olabileceği de unutulmamalıdır. Ancak bazı işletmelerin makro düzeyde gördüğü bölgesel sorunların mikro düzeyde sektöre etkileri de olabilecektir. Sektörel sorunların Silifke Ticaret ve Sanayi Odası gibi meslek örgütlerinin sektörel düzeyde

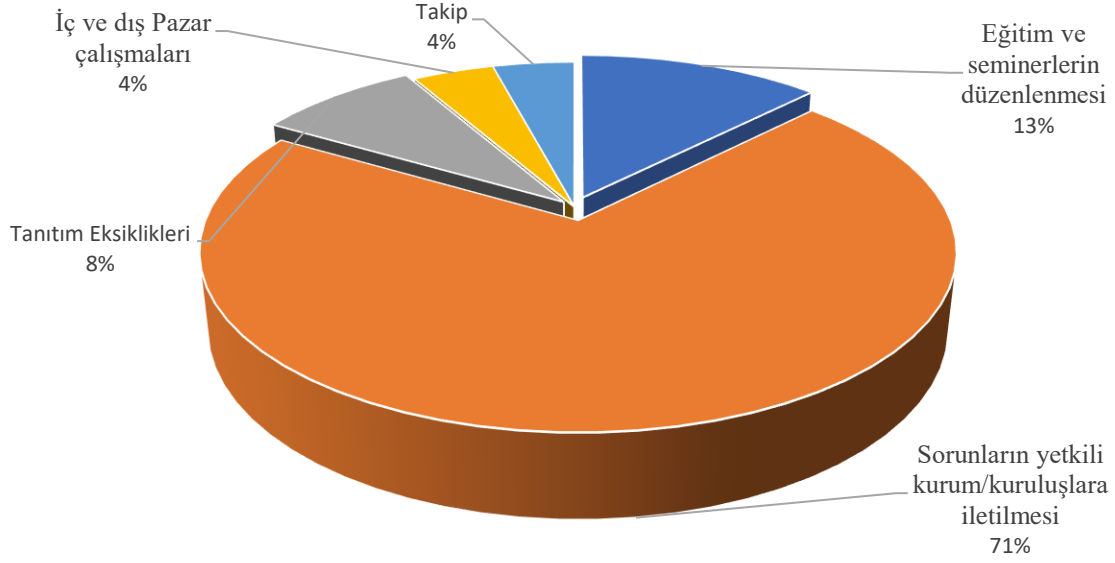
komite üyeleri ile düzenledikleri rutin toplantılarda değerlendirebileceği tematik alanları oluşturması amacıyla anlamlı ve önemli olduğu söylenebilmektedir.



Şekil 2. İşletmeleri Etkileyen Sektörel Sorunlara İlişkin Bilgiler

Şekil 2.'de görülebileceği gibi işletmelerin çevresel düzenlemelerin olmadığı çevresel etkinliklerin artırılmasının faydalı olacağı ve üreticilerin işlerini kolaylaştırmak adına akıllı tarım uygulamalarının yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla işletmelerin sorun olarak belirttiği hususlar tespit edilmiştir. Özellikle satış ve pazarlama konusunda yaşanan sıkıntılar sektörel düzeyde ön plana çıkmıştır. Bu noktada, işletmelerin eğitim ve mentörlük süreçleriyle desteklenmesi gerekmektedir.

Ayrıca, katılımcı işletmelerin meslek örgütü olarak bağlı buldukları Silifke Ticaret ve Sanayi Odası'nın bahsi geçen bölgesel ve sektörel sorunların çözümünde nasıl bir rol üstlendiği tespit edilmek istenmiştir. Buna göre katılımcıların beklentileri belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi, sorunların yetkili kurum/kuruluşlara iletilmesi ve tanıtım eksikliklerinin giderilmesi şeklinde geribildirim alınmıştır. Şekil 3.'te araştırmaya katılan işletmelere göre bölgesel ve sektörel sorunlar bağlamında Silifke Ticaret ve Sanayi Odası tarafından alınması gereken önlemlere ilişkin veri sunulmaktadır.



Şekil 3. Silifke Ticaret ve Sanayi Odası Tarafından Alınması Gereken Önlemler

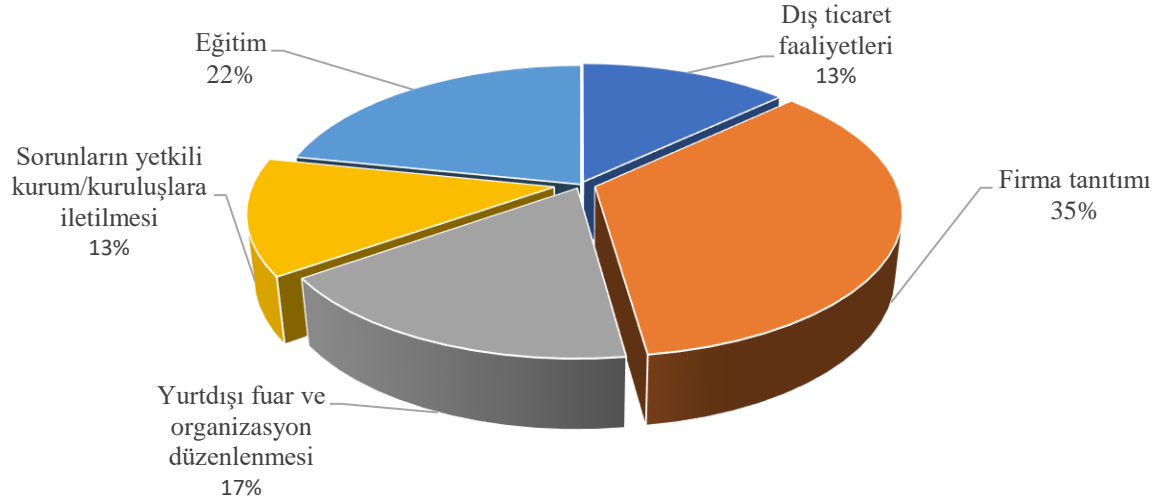
Şekil 3.'teki verilere göre işletmelerin yaşadığı sorunların yetkili kurum ve kuruluşlara aktarılması en önemli beklenti olarak ortaya çıkmıştır. Meslek örgütlerinin lobicilik faaliyetlerinde bulunmaları, temsil ettikleri işletmelerin sorunlarının çözümünde büyük önem taşımaktadır. Bu hususta, meslek örgütlerin kurumsallaşarak temsil edebilme becerisine ulaşması gerekmektedir. Meslek örgütlerinin sorunların çözümünde anahtar rol oynadıkları görülmektedir. Ayrıca, işletmelerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda eğitimlerin ve akademik çalışmaların yürütülmesi bir diğer önemli beklentiyi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ayrıca, işletmelerin nitelikli personel ihtiyaçları belirlenmek istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilere göre, makine operatörü/teknik personel (13), elektrik/elektronik konusunda uzman (5), muhasebe ve dış ticaret uzmanı (3), pazarlama ve satış personeli (3), diğer (3) şekilde yanıtlar alınmıştır. Tablo 2.'de Silifke Organize Sanayi Bölgesi'nde ihtiyaç duyulan personel niteliğine ilişkin veri sunulmaktadır.

Tablo 2. İhtiyaç Duyulan Nitelikli Personellere İlişkin Bilgiler

Makine operatörü/teknik personel	13
Elektrik/elektronik konusunda uzman	5
Muhasebe ve dış ticaret uzmanı	3
Pazarlama ve satış personeli	3
Diğer	3

Araştırmaya katılan işletmelerin ihtiyaç duydukları nitelikli personel sorulduğunda yarısından fazlasının makine operatörü/teknik personeline ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. İkinci sırada ise elektrik/elektronik konusunda uzman olan personele ihtiyaç olduğu görülmüştür. Küçük bir kısmının ise muhasebe ve dış ticaret uzmanı, pazarlama ve satış personeline ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, sanayileşme yolundaki yerleşim yerlerinde ortaya çıkan nitelikli personel ihtiyacı işletmelere göre değişkenlik gösterse de teknik açıdan donanımlı bireylere duyulan ihtiyaç ortaya konulmuştur. Ayrıca, katılımcı işletmelerin mensubu buldukları Silifke Ticaret ve Sanayi Odası'ndan talep ettikleri doğrudan hizmeti açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların verilerine göre, dış ticarete yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, firma tanıtımlarına destek olunması, yurtdışı fuar ve organizasyonların

düzenlenmesi, sorunların yetkili kurum ve kuruluşlara iletilmesi gibi beklentilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Şekil 4.'te Silifke Organize Sanayi Bölgesi işletmeleri tarafından talep edilen hizmete ilişkin veri sunulmaktadır.



Şekil 4. Sektörün Gelişmesi için Talep Edilen Hizmetler

Araştırma kapsamında OSB bünyesinde dış ticaret yaptığını belirten katılımcıların sayısı 12 olarak tespit edilmiştir. Dış ticaretin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan desteğin belirtilmesi istendiğinde ise katılımcılar dış ticaret konulu eğitimlerin gerçekleştirilmesi hususunu vurgulamaktadır. Katılımcıların yurtdışında düzenlenecek olan fuar ve organizasyonlara önem verdiği görülmektedir ayrıca dış ticaret potansiyelinin nitelikli personel ve çeşitli yurtdışı etkinlikleriyle geliştirilebileceği belirtilmektedir. Tanıtım faaliyetleri ihracat potansiyeli olan işletmeler için vazgeçilmez bir olguyu oluşturmaktadır. İşletmelerin kendi tanıtım faaliyetleri yanı sıra mensubu oldukları meslek örgütleri tarafından fuarlar ve iş gezileri aracılığıyla dış ticarete sevk edilmeleri önem taşımaktadır. Silifke OSB işletmeleri için en önemli hizmet beklentisinin dış ticaret odaklı faaliyetler amacıyla tanıtım faaliyetlerine duyulan ihtiyaç olduğu görülmektedir. Tablo 3.'te Silifke Organize Sanayi Bölgesi işletmelerinin dış ticaret süreçleri hakkında veri sunulmaktadır.

Tablo 3. Dış Ticaret ile İlgili Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtlar

Dış Ticaret Yapıyor musunuz?		Fuar ve iş gezisi ihtiyaçlarınız nelerdir?	
Evet (12)	Hayır (15)	Mermer Fuarı (5)	Bilgilendirme (1)
Dış ticaret için eğitim ihtiyaçlarınız nelerdir?		Makina Fuarı (1)	Destek ve Teşvik (1)
Pazar araştırması (1)	Pazarlama eğitimi (1)	Yurtdışı iş gezisi (1)	Yol ve Konaklama (1)
Dil ve Gümrük. (1)	Satış Eğitimi (1)	Sektörel Fuarlar (1)	Bulunmuyor (14)
Nitelikli Personel (1)	Yabancı Dil (1)	Tarım ve Gıda Fuarı (1)	
Öneri ve teklifleriniz nelerdir?			
KTL 1. Daha aktif piyasa ve pazar geliştirme takibi yapılmalı.			
KTL 2. Organize sanayi bölgesindeki mermer fabrikalarının Kooperatif kurup bunun üzerinde fiyat belirlemesi uygun olur.			
KTL 3. Fabrika ziyaretlerinin artması.			
KTL 4. Mermer sektörü ve yut dışı sektörel bazda seyahatler			

Katılımcılara araştırma konusunda sorulan sorulara kendi cümleleriyle ifade etmesine olanak verilmiştir. Buna göre; Tablo 3.' te açık uçlu sorulara verilen cevaplar göz önüne alındığında

ilk olarak işletmelere dış ticaret yapıyor musunuz sorusu sorulmuş ve (12) katılımcı evet, (15) katılımcı ise hayır yanıtını vermiştir. Bu durumda dış ticaretle uğraşan işletme sayısının, dış ticaret yapmayan işletmelere kıyasla düşük seviyede olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca elde edilen diğer cevaplar sonucunda katılımcılar fuar ve iş gezisi ihtiyaçlarınız nelerdir sorusuna ise çoğunluk mermer fuarı (5) cevabını vermiştir. Bu durumun bir nedeni sektörel dağılım açısından mermercilik sektöründe bulunan işletmelerin sayısının diğer işletmelere oranla fazla olması sayılabilmektedir. Katılımcıları 14' ü ise cevap vermekten kaçınmışlardır. Son olarak katılımcıların önerileri tespit edilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan işletmelerden yalnızca 4'ü tarafından sunulan öneriler incelendiğinde işletmelerin pazar arayışları konusunda çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya konmuştur. Yeni pazarlara erişim ve dış ticarete yatkın olmak isteyen işletmelere ihtiyaç duydukları eğitim ve Mentörlük desteğine ek olarak tanıtım ve iş gezisi desteklerinin de sunulması önem taşımaktadır. Kısacası elde edilen önerilerden ortaya çıkan olgu, işletmelerin ihracat potansiyelinin artırılması yönünde meslek örgütlerinden beklenti içerisinde olduğu şeklindedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Organize Sanayi Bölgeleri, ülkelerin kalkınma ve rekabette öne geçmeleri için vazgeçilmez bir stratejik unsurdur. Hızlı kentleşmenin bir sonucu olarak üretim ihtiyacındaki artış işletmelerin kümelenerek desteklenmesi fikrini oluşturmuştur. 1960'lı yıllardan bu yana ülkemizde Organize Sanayi Bölgeleri nitelikli üretimin merkezi olmuş, sağladıkları istihdam ve katma değer ile kalkınmanın lokomotifi konumuna ulaşmıştır.

Araştırma, Silifke Organize Sanayi Bölgesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada asıl amaçlanan Organize Sanayi Bölgesi işletmelerinin bakış açısıyla sektörel ve bölgesel sorunların tespit edilmesidir. Veri seti dahilinde elde edilen bulgular dikkate alındığında, madencilik sektörünün Silifke Organize Sanayi Bölgesi'nde önemli bir konuma sahip olduğu görülmektedir. İşletmelerin sektörel sorunlarının başında dış ticarete bilgi eksikliği ve satış/pazarlama konusunda yaşanan sıkıntılar gelmektedir. Katılımcıların bu sorunların çözümüne yönelik önerileri ise konuya özgü eğitimlerde sürekliliğin sağlanması ve tanıtım eksikliklerinin giderilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Bölgesel sorun olarak atık toplama alanı ve çevresel düzenlemelerin eksikliği katılımcılar tarafından belirtilen en önemli bölgesel sorunlar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, nitelikli personel ihtiyacının giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması yönünde beklenti olduğu görülmektedir. Katılımcılar, dış ticarete yönelik etkinliklerin ve eğitimlerin düzenlenmesi kapsamında beklentilerini ifade etmektedir.

Meslek örgütleri, işletmelerin gelişmesi ve inovasyona yatkınlıkları için bir araç olmalıdır. Meslek örgütlerinin etkinliği, işletmelerinin elde edeceği başarılarla doğru orantılıdır. Özellikle organize sanayi bölgelerinde bulunan üretim işletmelerin taşıdıkları bölgesel ekonomide lokomotif olma misyonu gereği ihracat potansiyeli artırılmalı ve dış ticaret faaliyetleri hızlandırılmalıdır. İşletmelerin ihtiyaç duydukları nitelikli personel istihdamı için eğitim projelerinin oluşturulması, tanıtım eksikliklerinin giderilmesi için faaliyetlere önem verilmesi ve lobicilik faaliyetlerinin etkinleştirilmesi ile temsil noktasında etkin ve etkili olunması gerekmektedir. İşletmelerin sürdürülebilirliği için sağlanacak tüm desteklerin istihdam başta olmak üzere milli gelirin artışı, inovasyon ve girişimcilik algısında gelişme olarak ortaya çıkacağı bilinmesi gereken hususların başında gelmektedir. İşletmelerin gelişemediği bir girişimcilik ekosisteminde toplumsal refaktan bahsetmek olanaksızdır.

Yerel düzeyde işletmelerin akademik bakış açısıyla incelenmesi önem taşımaktadır. Kalkınmanın yerelden başladığı ve küresele yayıldığı düşüncesiyle özellikle organize sanayi bölgelerinin incelenmesi daha nitelikli girişimlerin ve yenilikçi girişimcilerin ortaya çıkmasına katkı sunacağı ön görülmektedir. Araştırma, yerel düzlemde OSB işletmelerini ele alması bakımından önemlidir. Ayrıca, açık uçlu sorular ve birebir görüşme yöntemiyle elde edilen söylem kapsamında özgündür. Araştırma fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Fenomonoloji, katılımcı deneyimlerini esas alan konunun özünü ele alan bir yaklaşımdır. Katılımcıların veri toplama formundaki açık uçlu sorular yardımıyla bölgesel ve sektörel sorunları ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca birebir görüşme yöntemiyle elde edilen veriler ile katılımcı söylemleri araştırma sürecinde dikkate alınmıştır. Araştırmanın yalnızca Silifke OSB'den elde edilen verilerle gerçekleştirilmesi başlıca kısıtı oluşturmaktadır. Araştırma evreninde bulunan faal durumdaki işletmelerin tamamına ulaşılamamış olması bir diğer kısıtı oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, söylemlerin yetersizliği nedeniyle bu çalışmada istenildiği ölçüde sunulamamıştır. Katılımcıların söylemlerinden elde edilen anlam birimleri, sık kullanılan kelime istatistikleri ve sektörel/bölgesel sorunlara yönelik katılımcı önerilerinin gruplandırılarak sunulması gibi fenomenolojik araştırma bulguları bu kapsamda sunulamamıştır. Bu bakımdan ileriki çalışmalarda açık uçlu sorular yardımıyla gerçekleştirilecek olan sektörel ve bölgesel sorunların tespitine yönelik araştırmalarda daha fazla verinin elde edilmesiyle daha farklı sonuçların ortaya çıkabileceği öngörülmektedir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Afşar, B., & Erkoç, Y. (2018). 2008 küresel krizinin Türkiye ekonomisine etkileri “Konya organize sanayi bölgesi örneği.” *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 31–48. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.482145>
- Akyüz, K. C., Gedik, T., & Akyüz, I. (2010). Trabzon Arsin OSB’de yer alan işletmelerin rekabet stratejileri ve kalite anlayışları. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 2(4), 65–81. <https://doi.org/10.18092/ijeas.82781>
- Altın, Ş., Özçetin, N., Ünver, B., & Şengönül, A. (2018). Üniversite-sanayi işbirliğinde karşılaşılan sorunlar ve sektörün beklentileri: Yozgat organize sanayi bölgesi örneği. *Başkent University Journal of Education*, (1), 1-11.
- Bayülken, Y., & Kütükoğlu, C. (2012). Organize sanayi bölgeleri küçük sanayi siteleri teknoparklar, genişletilmiş dördüncü baskı, *TMMOB Makine Mühendisleri Odası*.
- Büyüközkan, G., & Ilıcak, Ö. (2016). *Determination and selection of logistics strategies for the development of marmara region organized industrial zones*. [Paper Presentation] Lm-Scm 2016 Xiv. International Logistics and Supply Chain Congress Proceedings.
- Çam, H., & Esengül, K. (2011). Organize sanayi bölgeleri ve uygulanan teşvik politikalarının işletmeler üzerindeki etkilerinin incelenmesi: osmaniye organize sanayi bölgesinde uygulama. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(2), 55–63. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.43238>
- Çetin, M., & Kara, M. (2008). Bir kalkınma aracı olarak “organize sanayi bölgeleri”: isparta süleyman demirel organize sanayi bölgesi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0(31), 49–68. <https://doi.org/10.18070/euiibfd.57508>
- Dursun, M., Goker, N., & Tulek, B. D. (2019). Efficiency analysis of organized industrial zones in Eastern Black Sea Region of Turkey. *Socio-Economic Planning Sciences*, 68, 100659. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2018.10.010>

- Eyüboğlu, D.; (2003) “2000’li yıllarda organize sanayi bölgelerimiz”, MPM. *Verimlilik Dergisi*, (3), 49-80.
- Kuzgun, H. N. (2016). *Organize sanayi bölgelerinde dış ticaret sorunları, çözüm önerileri: Konya organize sanayi bölgesinde faaliyet gösteren kto üyesi firmalar üzerine bir alan araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yaşa Özeltürkay, E. & Çerçel, S. (2014). Organize sanayi bölgelerinde faaliyet gösteren firmaların karşılaştıkları ihracat engelleri: Mersin Tarsus organize sanayi bölgesinde bir uygulama, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 271–286.
- Silifke TSO. (2021). Silifke Ticaret ve Sanayi Odası- Sayfa 1- Created with Publitas.com. Silifke TSO 2019-2022 Stratejik Planı. <https://view.publitas.com/mbt/silifke-tso-stratejik-plan-01-rev/page/1>
- Uzunbacak, H. H. (2015). The impacts of employee empowerment on innovation: a survey on isparta and burdur organized industrial zones. *The Journal of International Social Research*. 8(37), 977-989.
- Yalçınkaya, Y., Dulupçu, M. A., & Baykul, A. (2018). Topsıs yöntemi ile organize sanayi bölgelerinin yatırım ortamının değerlendirilmesi: ibbs düzey 3 üzerine bir uygulama. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 90–107. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.356165>
- Yetiş, E., & Çavuş, M. F. (2019). Kurumsallaşma algısının üretim karşıtı davranışlara etkisi: Elazığ organize sanayi bölgesi örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 277–288. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.519572>
- Yücel A., (1986). Türkiye’de Organize Sanayi Bölgeleri Uygulaması, *DPT Yayınları*.

İnternet Kaynakları

<http://www.silifkeosb.org.tr/s/tarihce-41.html>

<http://www.sitso.org.tr>

EXTENDED ABSTRACT

A Research on Regional and Sectoral Problems of the Businesses in Silifke Organized Industrial Zone

Introduction

As a result of rapid urbanization, businesses are established outside of urban areas due to factors such as human health and environmental pollution in many countries. Organized industrial zones, which aim at clustering, globalization and the development of the industrial sector in a certain order, have been continuing their activities effectively in our country since the 1960s. Organized industrial zones, which have many advantages such as planned growth of enterprises, being one step ahead in the competitive environment and minimizing costs, play a key role in reducing unemployment and ensuring qualified production.

OIZ's as a national development actor of the economy with 325 active units in Turkey, host nearly 70,000 enterprises and employment rate of nearly 2,000,000. In Çukurova Region, which includes Mersin and Adana provinces, there are 8 organized industrial zones, 650 companies and 55,000 employment capacity. The aim of the research is to determine the regional and sectoral problems of the businesses in the organized industrial zones in a comprehensive manner and to include participant suggestions. In the research, it is predicted that positive outputs will be created in order to contribute to the literature at the point of better understanding of organized industrial zones, which is one of the most important tools to get rid of the middle-income trap, and determination of business problems at the regional / sectoral level. Within the scope of determining the qualified personnel needed by evaluating the data obtained from the participants, it concerns the education-teaching processes, and it is tried to increase the interest of individuals in personality traits and human capital elements. In this context, Silifke Organized Industrial Zone businesses formed the research universe and the data were obtained from the business managers. Regional and sectoral problems of the participants were examined within the framework of the answers given to the questionnaire by one-to-one interviews, and expectations regarding the needs of qualified personnel were revealed.

Methodology

The aim of the research is to determine the regional and sectoral problems of the businesses located in the organized industrial zones. Research data were obtained from business managers operating in Silifke Organized Industrial Zone. The enterprises operating in Silifke OIZ constitute the research universe. In the research process, it was aimed to reach all of the enterprises, but the research was carried out with the qualitative data obtained with the help of open-ended questions from 27 businesses using the one-to-one interview method. The research was carried out in a phenomenology research design based on qualitative data. In phenomenological research, the experiences of the participants on the researched subject and their opinions and suggestions about the situation are of great importance. At the point of better understanding the sectoral and regional problems faced by the enterprises in OIZs, it is foreseen that positive outputs will be created in order to reveal the regional and sectoral problems by analyzing the qualitative data obtained from the managers of the OIZ businesses themselves. In the data collection form, in addition to the sector information of the participating enterprises, regional and sectoral problems faced by the enterprises, foreign trade trends and needs, and suggestions regarding the sector are included. Participating businesses were asked to express

the five most important problems they encounter at the regional and sectoral level, their expectations in solving these problems, their demands for personnel needs and their foreign trade potential.

Findings and Conclusion

Organized Industrial Zones are an indispensable strategic element for countries to get ahead in development and competition. The increase in production needs as a result of rapid urbanization has created the idea of supporting businesses by clustering. Organized Industrial Zones in Turkey have been the center of qualified production since the 1960s, and have become the locomotive of development with the employment and added value they provide.

The research was carried out in Silifke Organized Industrial Zone. The main purpose of the research is to identify sectoral and regional problems from the perspective of Organized Industrial Zone businesses. Considering the findings obtained within the data set, it is seen that the mining industry has an important position in the Silifke Organized Industrial Zone. At the beginning of the sectoral problems of the enterprises are the lack of information in foreign trade and the problems experienced in sales / marketing. The suggestions of the participants for the solution of these problems emerged in the form of ensuring continuity in the subject-specific trainings and eliminating the lack of promotion. As a regional problem, the waste collection area and the lack of environmental regulations were identified as the most important regional problems stated by the participants. In addition, it is seen that there is an expectation to carry out studies to meet the need for qualified personnel. Participants express their expectations within the scope of organizing activities and trainings for foreign trade.

Professional organizations should be a tool for the development of businesses and their tendency to innovation. The effectiveness of professional organizations is directly proportional to the success of their businesses. In particular, the export potential should be increased and foreign trade activities should be accelerated due to the mission of being the locomotive in the regional economy carried by the production businesses located in the organized industrial zones. It is necessary to be effective and effective at the point of representation by creating training projects for the employment of qualified personnel that businesses need, giving importance to activities to eliminate the lack of promotion, and activating lobbying activities. It is one of the issues that should be known that all the support to be provided for the sustainability of the enterprises will emerge as an increase in the national income, especially in employment, and an improvement in the perception of innovation and entrepreneurship. It is impossible to talk about social welfare in an entrepreneurship ecosystem where businesses cannot develop.

Declarations

- **Running Title:** Regional and Sectoral Problems of Silifke OIZ
- **List of Abbreviations:**
 - OIZ: Organized Industrial Zone (*OSB: Organize Sanayi Bölgesi*)
 - CCI: Chamber of Commerce and Industry (*TSO: Ticaret ve Sanayi Odası*)
 - SMEs: Small and Medium Sized Enterprises (*KOBİ: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler*)
- **Acknowledgements:** The author thanks to Silifke Chamber of Commerce and Industry for the valuable support. The comments expressed in this paper are those of the author

and do not necessarily represent those of the Union of Chambers and Commodity Exchanges.

- **Availability of Data and Materials:** This research has been carried out using the data obtained from the business owners from organized industrial zone in Silifke district in Turkey. Some of the introductory data about the businesses might be obtained and accessed through internet sites. The datasets generated and/or analyzed during the research are available from the authors via social network applications such as academia and researchgate
- **Funding:** Not applicable
- **Competing Interests:** The authors declare that there is no competing interest.
- **Author's Information:**
 - Bedriye Uluçay: Master Degree graduation from Toros University, Institute of Social Sciences. Master's thesis was related with relationship between employees' perception of nepotism and job satisfaction levels and the research was carried out in silifke organized industrial zone.
 - Muhammet Saygın: Associate Professor at the Department of Management and Organization, Silifke Vocational School, Mersin University and serves as Academic Advisor at the Silifke Chamber of Commerce and Industry in Silifke, Mersin Turkey.



"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/).

G-8 Ülkeleri ve Türkiye’de Dışa Açıklık, Ar-Ge Harcamaları ve Reel Döviz Kuru İlişkisi Üzerine Panel Veri Analizi

Taner AKÇACI¹  & Ömer YILMAZ^{2*} 

Gönderilme Tarihi: **10 Ekim 2021** Kabul Tarihi: **01 Kasım 2021**
DOI: [10.38015/sbyy.1007871](https://doi.org/10.38015/sbyy.1007871)

Öz:

Günümüzde küreselleşme ve dışa açıklığın bir sonucu olarak ülkeler, Ar-Ge faaliyetlerine, bilgi ve teknolojiye dayalı olarak büyümeye önem vermektedir. Özellikle, son yıllarda büyük atılım yapan ülkelerin ekonomik gelişme ve ilerlemelerinin güçlü bir göstergesi olarak kabul edilen ticarete açıklık oranı, uluslararası rekabetin de önemli bir belirleyicisidir. Araştırmamızda ülkeleri karşılaştırarak, ticari dışa açıklık oranı ile Ar-Ge ve reel döviz kuru arasındaki ilişkiyi açıklayan ampirik çalışmalar bulunmasına rağmen G-8 ülkeleri ve Türkiye üzerinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu nedenle G-8 ülkeleri ve Türkiye’deki ticari dışa açıklık oranı ile Ar-Ge ve reel döviz kuru arasındaki ilişki incelenmiş ve literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir. Çalışmada 1996-2018 dönemi veri seti panel veri yöntemiyle incelenmiştir. Ampirik bulgular, yatay kesit bağımlılığını ve birim kök testleri ise serilerin farkta durağan olduğunu göstermektedir. Westerlund eşbütünleşme analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında uzun dönem ilişkisi bulunmuştur. Sonuçlara göre Ar-Ge harcamalarındaki %1’lik bir artış, dışa açıklık oranını %0,36 oranında artırmaktadır. Reel döviz kurundaki %1’lik bir artış, açıklık oranını-%0,62 oranında azaltmaktadır. Eşbütünleşme ilişkisi belirlendikten sonra nedenselliğin yönünü belirlemek için Dumitrescu-Hurlin nedensellik analizi yapılmıştır. Sonuçlar, Ar-Ge ile dışa açıklık arasında çift yönlü, reel döviz kurları ile dışa açıklık arasında ise tek yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Ar-Ge ile reel döviz kurları arasında ise çift yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dışa açıklık, ar-ge, reel döviz kuru, inovasyon, panel veri analizi.

Abstract:

Today, as a result of globalization and openness, countries attach importance to growth based on R&D activities, knowledge and technology. The rate of openness to trade, which is accepted as a strong indicator of the economic development and progress of countries that have made great strides in recent years, is also an important determinant of international competition. Although there are empirical studies comparing the countries in our research and explaining the relationship between trade openness, R&D, and real exchange rates, no studies have been found about G-8 countries and Turkey. The relationship between development and real exchange rates was examined, and it

Atf:

Akçacı, T. & Yılmaz, Ö. (2021) G-8 ülkeleri ve Türkiye’de dışa açıklık, ar-ge harcamaları ve reel döviz kuru ilişkisi üzerine panel veri analizi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 381-399. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1007871>

¹Gaziantep University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-5343-0894

²Gaziantep University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-2325-6135

*Corresponding Author: omeryilmaz@gantep.edu.tr

was aimed to contribute to the literature. In the study, panel data method examined the data set for the period 1996-2018. Empirical findings show cross-section dependence, and unit root tests show that the differences of the series are stationary. According to the results of the Westerlund cointegration test, a long-term relationship was found between the variables. According to the results, a 1% increase in R&D expenditures increases the openness rate by 0.36%. A 1% increase in the real exchange rate reduces the deficit by-0.62%. After determining the cointegration relationship, Dumitrescu-Hurlin causality analysis was performed to determine the direction of causality. The results show that there is a bidirectional causality relationship between R&D and openness, and a unidirectional causality relationship between real exchange rates and openness. In addition, a bidirectional relationship was found between R&D and real exchange rates.

Keywords: Trade openness, R&D expenditures, real exchange rate, innovation, panel data analysis.

GİRİŞ

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan gelişmeler, ülkeleri bilim ve teknoloji odaklı rekabete dayalı politik uygulamalara yöneltmiştir. Bu nedenle ülkeler, dışa açık ekonomi politikalarında Ar-Ge yatırımları ve ihracata önem vermektedir. Bu çalışmanın amacı, Ar-Ge harcamaları ve reel döviz kurlarının ülkelerin ticari dışa açıklık oranlarına etkilerinin ne derecede ve hangi yönde olduğunu araştırmak ve belirlemektir.

Liberal politikaları uygulayan ülkelerin ekonomik büyüme ve refahın sağlanmasında başarılı sonuçlara ulaşması; serbest piyasa yanlısı baskılardan dolayı, diğer ülkelerinde çoğunlukla bu yönde bir eğilime girmesine ve politik uygulamalarda değişiklik yapmasına zemin hazırlamıştır. Dünya ekonomisinde ciddi dönüşümlerin başladığı 1980’li yıllardan sonra, çok sayıda ülke ekonomisinde liberal ekonomik politikaların uygulanarak yaygınlaştığı görülmektedir. Bu politikalar, genellikle uluslararası ekonomik ilişkiler ve ülkeler arası faaliyetlerde serbestleşme hareketlerinin yoğun olarak yaşandığı bölgeler ve ülkelerde hissedilmektedir. İkinci Dünya savaşıdan sonra ticaretin küreselleşmesindeki artışa bağlı olarak dışa açık politikalarla bazı ülkelerin yüksek büyüme ve ticaret hacmine ulaşmaları, diğer ülkelerin de bu yönde politik uygulamalara yönelmesinin en önemli nedenlerinden birisini oluşturmuştur (Çeştepe & diğ., 2018).

Ticari dışa açıklık, serbest ticaretin yaygınlaşması, küreselleşmenin önemli bir göstergesi olarak ihracat ve ithalat rakamlarının toplamının (dış ticaret hacminin), GSYİH’ye oranı olarak açıklanmaktadır. Ülkelerin dış açıklığı, teknoloji transferini, emek ve toplam faktör verimlilik artışını, ekonomik büyüme ve kalkınma dâhil olmak üzere çok sayıda makroekonomik göstergeler üzerinde etkisini göstermektedir (Wulansari & Parwanto, 2020). Ticari dışa açıklık veya ticaretin serbestleştirilmesi kavram olarak genelde tarife ve tarife dışı araçlarla müdahaleyi azaltmayı amaçlarken, bunun yanında ülkenin yerli üretiminin negatif etkilenmemesi için de korumacı politikalar uygulamaya başlamıştır (Goh & diğ., 2019).

İhracat ve ithalatın toplamının, Gayri Safi Yurtiçi Hâsılaya (GSYİH) bölünmesiyle elde edilen ticari dışa açıklık oranı, günümüzde giderek artan küreselleşme hareketleri için en önemli ve yaygın olarak kullanılan önemli bir ölçü ve göstergedir. Bu nedenle, ekonomik araştırmalarda gerek bağımlı gerekse de bağımsız bir değişken olarak yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca iş, finans ve politika çalışmalarında sürekli karşılaşılan bir ekonomik gösterge olarak da dikkat çekmeye devam etmektedir (Tang, 2011).

Günümüzde uluslararası ticaret, ülkelerin rekabet gücünü ve verimliliğini artırarak ülkelerin büyümelerinde ve kalkınmalarında önemli bir güç olmuştur. Ülkelerin teknoloji farklılıkları ile

birlikte ülkeler arasında meydana gelen yüksek ticaret oranı farklılığı, genellikle ülkeler arasındaki gelirden de önemli farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Teknolojinin gelişmesi ile ulaşım ve iletişim maliyetlerinde önemli düşüşler yaşanmıştır. Ticari dışa açıklık, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin önemli bir büyüme kaynağı olmuştur. Bu nedenle de ülkelerin daha fazla gelişmesi ve büyümesi için ticari dışa açıklık ve teknolojik gelişmeye önem vermesi kaçınılmaz olmuştur (Agusalim & Pohan, 2018). Uluslararası ticarete şeffaf ve dışa açık ülkeler diğer ülkelerle mukayese edildiğinde, yüksek düzeyde yatırımcı açısından cazip özelliklere sahiptir. Ülkeler, gelişme ve kalkınma düzeylerini artırabilmek için yatırımcıları çekme yönündeki çabalarını da sürdürmektedir. Bu amaçla da ülkeye yapılan yatırımların artırılması için araştırma ve geliştirmeyi, üretim için yeni makine ve ekipmanları veya yeni üretim yöntemlerinin de geliştirilmesi için strateji ve politikalara önem verilmektedir. Bütün bu süreçler ise, ülkeler arasında meydana gelen teknolojik aktarımı da doğrudan etkilemektedir (Dotta & Munyo, 2019).

Bir ülke ya da firma Ar-Ge’ye ne kadar çok yatırım yaparsa, üretilen mal ve hizmetler de o kadar yenilik ve rekabet avantajlarından yararlanabilir. Ülkeler tarafından sürdürülen Ar-Ge yatırımlarının, firmaların üretimlerine olumlu etki yapması ve rekabet avantajını sağlaması, Ar-Ge’nin ve yüksek üretim kapasitesinin ortaya çıkmasında teknolojinin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Ar-Ge’ye yapılan yatırımlar, ülkelerin gelecekteki üretim kapasitelerini ve dolayısıyla ihracatları ile birlikte dışa açıklığını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Dumrul & Kılıçaslan, 2018).

Genel olarak inovasyon ve Ar-Ge faaliyetleri, ülkelerin ihracatları ve refah düzeyini artırmaları bakımından önemlidir. Ar-Ge faaliyetleri, yeni ürünler, yeni üretim süreçleri ve tekniklerinin geliştirilmeleri ilkeleriyle sürdürülmektedir. Ar-Ge’ye yapılan yatırımlar, önemli keşiflerin ve buluşları artırmakta ve bu da ülkelerin kalkınmasını önemli oranda etkilemektedir. Bu süreç, nihai olarak şirketlerin ve ülkelerin yeni ürünler ve üretim süreçleri geliştirmesini sağlamaktadır. Bunun yanında başarılı yenilik faaliyetleri ve yeni üretim teknikleri, ülkelerin uluslararası pazarda ciddi bir rekabet avantajı elde etmelerine de yol açmaktadır. Tüm bu süreçlerin sonunda ülkelerin ve firmaların büyümesi ve pazar paylarını artırması, ülkelerin ticari dışa açıklık oranını pozitif etkilemektedir (Falk & Lemos, 2019).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde Ar-Ge faaliyetleri aracılığıyla yeni teknolojik ürünler hem iç pazara sunulmakta hem de ihraç edilmektedir. Ar-Ge’ye yapılan yatırımların birim başına düşen maliyetlerini düşürmesi ve rekabet avantajı sağlaması, Ar-Ge faaliyetlerini teşvik etmektedir. Ar-Ge aracılığıyla sunulan yenilikler, firma ve ülkeye belirli bir süreye kadar monopol gücü de kazandırmaktadır. Ülkeler ve firmalar geliştirmiş oldukları yeni teknolojiler sayesinde başlangıçta yüksek monopol kârı elde etmektedir. Ayrıca, rakip firmaların kendi teknolojilerini taklit etmesi sonucu, aynı özellikteki ürünleri piyasaya sunmaları zaman içerisinde firma karlarını azaltmaktadır. Bu yüzden, ekonomik birimler sürekli bir şekilde yeni ürün ve üretim süreçleri geliştirmeye önem vermekte ve özen göstermektedir (Göçer, 2013).

Bu çalışmada Ar-Ge ve dışa açıklığın yukarıda belirtilen gerekçelere bağlı olarak ülkeler açısından taşıdığı önemden dolayı araştırılmasının faydalı ve gerekli olduğu düşünülmüş ve literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir. Çalışmanın izleyen kısımlarında öncelikle literatür araştırmaları sunulmuş ve ardından ekonometrik yöntem, analiz ve bulgulara yer verilmiştir. Çalışma daha sonra genel değerlendirmenin yapıldığı sonuç kısmı ile tamamlanmıştır.

Literatür İncelemesi

Küresel ve teknolojik gelişmelerin hız kazanması ile birlikte 1980’li yılların başından itibaren ticari dışa açıklık oranı, ülke ekonomilerinde önemli değişimleri ve gelişmeleri ortaya çıkardığını göstermiştir. Literatürde ticari dışa açıklık, büyüme ve döviz kurları arasındaki ilişkilere önem verilmekte; bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmelerin, ticari dışa açıklık üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmaları ise daha az rastlanmaktadır. Literatürde yer alan bazı çalışmalar aşağıda özet olarak sunulmuştur.

Musila ve Yiheyis (2015), ticari dışa açıklığın, büyüme üzerindeki etkilerini Kenya örneklemeyle incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, ticari dışa açıklık oranı ile büyüme oranı arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Nasreen ve Anwar (2014), ticari dışa açıklık, büyüme ve enerji tüketimi ilişkisini Asya ülkeleri örnekleme üzerinden araştırmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre, değişkenlerin uzun dönemde birlikte hareket ettiği ve ticari dışa açıklık oranı ve ekonomik büyüme arasında çift yönlü nedensellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Prabarjit (2008) ise, 51 ülke üzerinde ticari dışa açıklık oranı ile büyüme arasındaki ilişki ile ilgili yaptığı çalışmada, dışa açıklık oranı ile büyüme arasında uzun dönemde 40 ülkede bir ilişki tespit edememiştir. Çalışmanın diğer bir bulgusu ise, 11 ülkede ise dışa açıklık oranı ile büyüme arasında uzun dönemde pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alam ve Sumon (2019), ticari dışa açıklık ve büyüme ilişkisini Asya ülkeleri örneklemeyle incelemiştir. Çalışmanın bulgularında ise, değişkenlerin uzun dönemde birlikte hareket ettiği ve ticari dışa açıklık ile ekonomik büyüme ilişkisi incelendiğinde, pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, ticari dışa açıklık değişkeni ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisi belirlenmiştir. Kong ve diğ. (2021), Çin’deki ticari dışa açıklık oranı ve ekonomik büyüme ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, ticari dışa açıklık oranı ile ekonomik büyüme değişkenleri arasında uzun vadede eşbütünlük ilişkisi tespit edilmiştir. Ayrıca, ticari dışa açıklığın kısa ve uzun dönem de ekonomik büyüme hızını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ar-Ge harcamalarının ülkelerin ihracatlarını olumlu etkilediği çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçlarla ortaya çıkarılmıştır. Nitekim Özer ve Çiftçi (2009), OECD ülkelerini inceledikleri çalışmalarında Ar-Ge harcamaları ve ihracat arasında pozitif ilişkinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bir başka araştırmayı Çin üzerinden yapan Wang ve diğ. (2014), ihracat ve Ar-Ge arasındaki pozitif ilişkinin Çin’de de geçerli olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Dzhumashev ve diğ. (2016) ise, benzeri çalışmayı Hindistan’daki ihracat ve Ar-Ge harcamaları arasındaki ilişkiyi benzeri şekilde inceleyerek aynı bulgulara ulaşmışlar ve ihracatın artmasında Ar-Ge harcamalarının önemli bir paya sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye üzerinde yapılan çalışmalarda da benzeri bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Mesela, Coşkun ve Eygü (2020) tarafından Türkiye’deki ihracat ve Ar-Ge harcamaları incelenmiş, Ar-Ge yatırımlarında meydana gelen %1’lik değişimin ihracat üzerinde %0,61’lik pozitif yönlü değişime neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ticari dışa açıklık ve inovasyon üzerinde sürdürülen çalışmalarda da inovasyonun kısa ve uzun dönemdeki pozitif etkilerini görmek mümkündür. Bu konuda yapılan çalışmalara bağlı olarak çok sayıda örnekler sıralanabilir. Mesela, Dotta ve Munya (2019), ticari dışa açıklık ve inovasyon arasındaki ilişkiyi geliştirmekte olan ülkeler üzerinden araştırarak pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Hindistan’daki inovasyon ile ihracat performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen Bhat ve Momaya (2020) ise, inovasyon yeteneklerinin ihracat performansı üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğunu tespit ederken, Ar-Ge harcamalarının gelişmiş ve geliştirmekte olan ülkelerdeki ihracat üzerindeki pozitif etkisini belirlemiştir. Asunka ve diğ. (2021),

gelişmekte olan ülkeler üzerinde yaptıkları araştırmalarında benzeri şekilde pozitif ilişki bulgularına ulaşmışlardır. Alacahan ve diğ. (2021), ticari dışa açıklık oranı ve inovasyon arasındaki ilişkiyi OECD ülkeleri örneklemeyle inceleyerek, dışa açıklık ile girişimcilik ve inovasyon endeksi göstergeleri arasında bazı ülkelerde nedensellik ilişkisinin bulunduğunu gözlemlerken, bazı ülkelerde nedensellik ilişkisinin bulunduğu dair herhangi bir kanıtı ulaşmamışlardır. Fan & Hossain (2018), ticari dışa açıklık, teknolojik yenilik, CO2 emisyonu ve ekonomik büyüme ilişkisi için Çin ve Hindistan örneklemini incelemiş ve ticari dışa açıklık oranından, teknolojik yeniliğe doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi bulgularına ulaşmışlardır. Caldera (2010) ise, çalışmasında teknolojik yenilik ve ihracat ilişkisini İspanya ülkesi örnekleme üzerinde incelemiş ve sonuç olarak teknolojik yeniliklerin firmaların maliyetlerini olumlu etkileyerek azalttığını ortaya çıkarmıştır. Dam (2018) araştırmasında ise, Türkiye’de ticari dışa açıklık ve inovasyon ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Ar-Ge harcamaları ve inovasyon arasında uzun dönemde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ticari dışa açıklık oranı ile döviz kuru arasındaki ilişkinin negatif olduğu bölgeler üzerinde yapılan çalışmalarla belgelenmiştir. Bazı çalışmalarda ise, ticari dışa açıklık oranı ile reel döviz kuru arasında nedensellik ilişkisinin tespit edilememiştir. Candelon ve diğ. (2007), 8 AB ülkesi üzerinde ticari dışa açıklık oranı ile reel döviz kuru ilişkisini incelemiş ve dışa açıklık oranı ile reel döviz kuru oranı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arize ve diğ. (2012), dış ticaret ve döviz kurları arasındaki ilişkiyi, 13 az gelişmiş ülke örnekleme üzerinde incelemişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre dış ticaret ile reel efektif döviz kuru arasında hem kısa dönemde hem de uzun dönemde negatif bir ilişkinin bulunduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Chaudhary ve diğ. (2016), döviz kuru ve dış ticaret ilişkisi Güney Asya ve Güneydoğu Asya ülkeleri örneklemeyle incelemişlerdir. Çalışmanın neticesinde dış ticaret ile döviz kuru oranlarının uzun dönemde birlikte hareket ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Barak ve Naimoğlu (2018), dış ticaret ile reel döviz kurları arasındaki ilişkiyi kırılmalı beşli ülkeleri üzerinden araştırmışlardır. Kısa ve uzun dönemde dış ticaret ile döviz kuru değişkenleri arasında negatif ilişkinin varlığı sonucuna ulaşılmıştır. Dam ve Şanlı (2019), ticari dışa açıklık ile döviz kurları arasındaki ilişkiyi BRICS-T ülkeleri örneğinde incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, ticari dışa açıklık ve döviz kuru arasında tek yönlü bir nedensellik ilişkisi saptanmıştır. Dışa açıklıkla ilgili bir başka çalışmada Yaman (2021) araştırması, G-20 ülkelerinde insani gelişme endeksi ile kişi başına düşen milli gelir değişkenlerinin nedensellik ilişkisine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, insani gelişme endeksi ile dışa açıklık oranı arasında ve dışa açıklık oranı ile kişi başı milli gelir arasında tek yönlü nedensellik ilişkisini de açığa çıkarmıştır. Gür (2021), ticari dışa açıklık ve enflasyon ilişkisini BRICS-T ülkeleri için incelemiştir. Çalışmaya göre, ticari dışa açıklığın enflasyon üzerinde %26,3 azalışa neden olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye üzerinde yapılan çalışmalar dışa açıklığın ve Ar-Ge harcamalarının ekonomik göstergeler üzerinde olumlu etki yaptığını göstermektedir. Köse ve Yıldırım (2015), Türkiye’de dış ticaret, Ar-Ge ve patent harcamaları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında Ar-Ge yatırımlarında 1 birimlik değişimin ihracatı 0.0839 birim artırdığını, patent harcamalarında meydana gelen 1 birimlik değişimin ise ihracat harcamalarını 0.0029 birim oranında artırdığı bulgularına ulaşmıştır. İhracat ve Ar-Ge arasında ise güçlü bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Canbay (2020) araştırmasında Türkiye’de Ar-Ge harcamaları ile ihracat değişkenleri uzun dönemde birlikte hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ar-Ge harcamalarının kısa ve uzun dönemde ihracatı artırdığı bulgularına da ulaşmıştır. Sey ve Aydın (2021) araştırmalarında, Türkiye’de yüksek teknoloji ürün ihracatı ile inovasyon arasında uzun dönemde pozitif ilişki tespit edilmiş ve Ar-Ge ve yüksek teknoloji ürün ihracatı arasında tek

yönlü bir nedensellik ilişkisi bulgularına ulaşılmıştır. Erkekoğlu ve Gül (2020) araştırmalarında Türkiye’de GSYİH, dış ticaret hacmi ve reel döviz kuru değişkenleri için uzun dönemde herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Sünbül (2021), Türkiye’de dış ticaret hacmi ile döviz kuru arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi tespit edilmesine rağmen, bu ilişki uzun vadede önemli düzeyde değildir. Ayrıca sonuçlara göre, döviz kuru ile ithalat arasında uzun vadede negatif, ihracat değişkeniyle ise pozitif ilişki bulunmaktadır. Bir diğer önemli hususta, ticari dışa açıklığın enflasyon gibi ekonomik göstergeler üzerinde iyileştirici etkisinin bulunmasıdır.

Ar-Ge harcamaları ve ticari dışa açıklık ilişkisini inceleyen bazı araştırmalarla ilgili bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ar-Ge Harcamaları ve Ticari Dışa Açıklık İlişkisi Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar

Çalışma	Metodoloji	Dönem	Örneklem	Bulgu ve Sonuçlar
Candelon & diğ. (2007)	Panel regresyon analizi	1993-2003	8 AB ülkesi	Ticari dışa açıklık ile reel döviz kuru oranı arasında negatif yönlü ilişki vardır.
Prabirjit (2008)	ARDL	1961-2001	51 Az gelişmiş ülke	Ülkelerin çoğunda ticari dışa açıklık ile büyüme arasında uzun vadeli ilişki bulunamamıştır. Yalnızca 11 ülkede değişkenlerin pozitif ilişkili olduğunu tespit etmiştir.
Özer & Çiftçi (2009)	Panel veri analizi	1990-2005	OECD	Ar-Ge ile ihracat arasında pozitif yönlü ilişki vardır.
Caldera (2010)	GMM	1991-2002	İspanya	Teknolojik yenilikler, firmaların maliyetlerini pozitif etkilemektedir.
Arize & diğ. (2012)	ARDL	1973-1996	13 Az gelişmiş ülke	Reel efektif döviz kur artışları, kısa ve uzun dönemde ihracatı negatif etkilemektedir.
Nasreen & Anwar (2014)	Pedroni eşbütünleşme ve Granger nedensellik analizi	1980-2011	Asya Ülkeleri	Değişkenler arasında uzun dönemli ilişki bulunmuştur. Dış açıklık ve ekonomik büyüme değişkenleri arasında çift taraflı nedensellik ilişkisi saptanmıştır.
Wang & diğ. (2014)	Regresyon Analizi	1999-2011	Çin	İhracat ve Ar-Ge arasında tamamlayıcı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
Köse & Yıldırım	Granger Nedensellik Analizi	1989-2013	Türkiye	Dış ticaret ve Ar-Ge arasında pozitif bir ilişki ve güçlü bir nedensellik ilişkisi Saptanmıştır.
Musila & Yiheyis (2015),	Granger nedensellik analizi	1982-2009	Kenya	Dışa açıklık ve büyüme arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.
Chaudhary vd. (2016)	ARDL	1979-2010	Güney ve Güneydoğu Asya ülkeleri	Döviz kuru ile ihracat değişkenlerinin uzun dönemde beraber hareket ettikleri tespit edilmiştir.
Dzhumashev & diğ. (2016)		1991-2008	Hindistan	Ar-Ge’ye önem veren firmaların riski az, Ar-Ge’ye yatırım yapmayan firma riskleri ise nispeten daha fazladır.
Fan & Hossain (2018)	ARDL		Çin ve Hindistan	Teknolojik yenilik ve ticari dışa açıklık arasında tek taraflı nedensellik ilişkisi saptanmıştır.

Barak & Naimoğlu (2018)	ARDL ve Granger Nedensellik	2000-2014	Kırılgan Beşli	Dış ticaret değişkeni ile reel döviz kuru arasında negatif bir ilişki saptanmıştır.
Dam (2018)	Johansen Eş Bütünleşme Testi	1987-2016	Türkiye	Ar-Ge ile inovasyon arasında pozitif, ticari dış açıklık ile inovasyon arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur.
Dam & Şanlı (2019)	Panel ARDL	1996-2017	BRICS-T ülkeleri	Ticari ticari dış açıklık ve döviz kuru arasında tek taraflı nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.
Alam & Sumon (2019)	ARDL	1990-2017	Asya Ülkeleri	Ekonomik büyüme ve ticaret açıklığı arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.
Dotta & Munya (2019)	En Küçük Kareler Yöntemi	2014	Gelişmiş ve Gelişmekte olan ülkeler	Ticarete açıklık ve yenilik arasında pozitif ilişki vardır. Bu ilişki gelişmekte olan ülkelerde daha güçlüdür
Canbay (2020)	ARDL	2004-2017	Türkiye	İhracat ve Ar-Ge değişkenleri arasında uzun dönemde ilişkinin varlığı sonucuna ulaşılmıştır.
Coşkun & Eygü (2020)	ARDL	1990-2018	Türkiye	Ar-Ge ile ihracat arasında pozitif ilişki vardır.
Erkekoğlu & Gül (2020)	Johansen Eşbütünleşme Analizi	2003-2017	Türkiye	Uzun dönemde dış ticaret hacmi ve reel döviz kuru arasında eşbütünleşme ilişkisi tespit edilememiştir.
Bhat & Momaya (2020)	Panel Veri Analizi	2010-2016	Hindistan	Ar-Ge ile ihracat arasında pozitif ilişki vardır.
Alacahan & diğ. (2021)	Konya (2006) bootstrap nedensellik analizi	2000-2017	13 OECD üyesi ülkeler	Dışa açıklık, girişimcilik ve inovasyon arasında bazı ülkelerde nedensellik ilişkisine rastlanırken, diğer ülkelerde ise nedensellik ilişkisinin bulunduğu dair kanıtlara ulaşılamamıştır
Asunka & diğ. (2021)	Panel Veri Analizi	1994-2018	Gelişmekte Olan Ülkeler	Yerli inovasyon ve Ar-Ge ülkelerin dış açılmalarında önemli bir etkidir.
Kong & diğ. (2021)	ARDL	1994-2018	Çin	Ticaret açıklığı kısa ve uzun dönem de ekonomik büyüme hızını artırmaktadır.
Gür (2021)	LM Bootstrap panel eşbütünleşme testi	2010.Q1-2020.Q3	BRICS-T	Ticari dış açıklığın enflasyon üzerinde %26,3 azalttığı belirlenmiştir
Sey & Aydın (2021)	ARDL	1990-2018	Türkiye	Ar-Ge ve yüksek teknoloji ürün ihracatı arasında tek taraflı nedensellik bulunmuştur.
Sümbül (2021)	ARDL	2013-2020	Türkiye	Dış ticaret ve döviz kuru arasında eşbütünleşme ilişkisi tespit edilmesine rağmen, bu ilişki uzun vadede önemli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.
Yaman (2021)	Dumitrescu ve Hurlin (2012) Nedensellik Testi	2005-2018	G-20 Ülkeleri	İnsani gelişme endeksi ve kişi başı milli gelir arasında çift yönlü nedensellik tespit edilirken insani gelişme oranından, dış açıklığa ve dış açıklık oranı ile kişi başı milli gelir arasında ise tek yönlü bir nedensellik olduğu belirlenmiştir.

Literatür bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, Ar-Ge harcamaları ile dış ticaret arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ülkelerin ticari dış açıklık ve döviz kurları oranları arasında ise, negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda gerek Ar-Ge harcamalarının, gerekse de reel döviz kurlarının ticari dış açıklık oranı üzerindeki etkileri ile elde edilen sonuçlar, araştırmamızla ilgili beklentilerle uyumludur. Bununla birlikte

bazı araştırmalardan da beklentilere aykırı olarak, Ar-Ge harcamaları ve reel döviz kurları değişkenlerinin ticari dışa açıklık oranı üzerindeki etkisi istatistiki olarak anlamsız çıktığı görülmekte ve bu durumun da ülkelerin özellikleri ve bazı dönemsel etkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer taraftan literatür, Ar-Ge ve inovasyona önem veren ülkelerde enflasyon gibi ekonomik göstergelerde iyileştirici etki yaptığını da işaret etmektedir. Türkiye üzerinde yapılan çalışmalar da küresel düzeyde yapılan araştırmalarla benzer niteliktedir. Dışa açıklığın Ar-Ge ve ihracat ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ithalat ile reel döviz kuru arasındaki ilişkinin negatif olması literatürde tespit edilen önemli bulgular arasında yer almaktadır.

EKONOMETRİK UYGULAMA

Veri Seti ve Yöntem

Bu çalışmada bilim ve teknoloji göstergeleri ile reel döviz kurlarının ticari dışa açıklık oranına etkileri panel veri yöntemi ile incelenmektedir. Araştırma örneklemini G8 ülkeleri ile Türkiye'yi kapsamakta ve 1996-2018 dönemi analiz edilmektedir. Veri toplama yöntemi olarak ise, Ticari dışa açıklık oranı ile reel döviz kuru verileri kamuya açık olarak yayınlanan Dünya Bankası ve TCMB veri tabanlarından, Ar-Ge harcamaları verisi ise OECD internet erişim kaynaklarından alınmıştır. Seriler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Stata yazılım programından yararlanılmıştır. Analize dâhil edilen tüm değişkenlerin logaritması alınmıştır.

Değişkenler için oluşturulan model denklem aşağıdaki gibidir:

$$LNDAO_{it} = \beta_0 + \beta_1 LNARGE_{it} + \beta_2 LNRDK_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

Model denklemde LNDAO ticari dışa açıklık oranını, LNARGE Ar-Ge harcamalarını, LNRDK reel döviz kurunu, t zaman endeksini ve i=1, 2, 3,.....N kesit birimini, ise ε hata terimini göstermektedir.

Model denklemde DAO bağımlı değişkendir ve ticari dışa açıklık oranını gösterir. RDK reel döviz kurunu ve araştırma ve geliştirme harcamaları, AR-GE ile gösterilmiştir.

Tablo 2. Analizde Kullanılan Değişkenler

Değişken Adı	Tanımı	Yıllar
DAO	Ticari dışa açıklık Oranı	1996-2018
ARGE	Ar-Ge Harcamaları	1996-2018
RDK	Reel Döviz Kuru	1996-2018

Çalışmada öncelikle serilerin yatay kesit bağımlılığı içerip, içermediğini belirlemek için yatay kesit bağımlılığı ve homojenlik testleri yapılmış, netice itibariyle Ho: hipotezi olan seriler arasında yatay kesit bağımlılığı yoktur varsayımı reddedilerek, alternatif hipotez yani yatay kesit bağımlılığı vardır sonucu ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada ise yatay kesit bağımlılığına dayalı olan yeni nesil birim kök analizleri ile serilerin durağanlık derecelerini belirlemek amacıyla CIPS birim kök testi yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise, yatay kesit bağımlılığını ve heterojenliği dikkate alan ikinci nesil eşbütünleşme analizlerinden olan Westerlund eşbütünleşme analizi ile değişkenler arasında ilişki uzun dönem eşbütünleşme ilişkisi araştırılmıştır. Eşbütünleşme ilişkisinin bulunmasından sonra ise panel eşbütünleşme katsayılarının tahmin edilmesi amacıyla AMG yardımıyla katsayılar tahmin edilmiştir.

Çalışmamızda nedensellik ilişkisini belirlemek amacıyla, Dumitrescu ve Hurlin nedensellik analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Verilerin Tanımlanması ve Analizi

Verilerin tanımlanmasına yönelik bilgiler tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenlerin Özet Analizi

Değişken	Gözlem Sayısı	Ortalama	Std. Sap.	Min.	Max
LNDAO	207	3.87152	0.3699952	2.909573	4.484091
LNARGE	207	7.958262	0.6472707	5.718152	8.581677
LNRDK	207	4.587021	0.1551693	3.87018	4.870757

Tablo 3’de yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler genel olarak incelendiğinde, ortalamanın en yüksek olduğu değişkenin Ar-Ge harcamaları olduğu görülmektedir. Ayrıca minimum ile maksimum değerler arasındaki farkın ve standart sapmanın en fazla olduğu değişkenin Ar-Ge olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise, ülkelerin ekonomik yapılarının ve Ar-Ge’ye vermiş oldukları önemin birbirlerinden farklılık göstermesidir. Dış ticaret açıklık oranı ile reel döviz kuru değişkenlerinin gerek standart sapmaları gerekse de minimum ve maksimum değerlerinin Ar-Ge’ye göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Yatay Kesit Bağımlılığı

Seriler arasındaki ilişkinin incelenmesinde yatay kesit bağımlılığının dikkate alınması analiz sonuçlarının belirlenmesi ve değerlendirmelerin sağlıklı olması bakımından önemlidir (Göçer & diğ., 2012; Tatoğlu, 2017:). Bu nedenle çalışmamızda eşbütünleşme analizinden önce yatay kesit bağımlılığının varlığı araştırılmıştır. Bu çalışmada yatay kesit bağımlılığının tespit edilmesinde Pesaran (2004) tarafından geliştirilen CD testinden yararlanılmıştır. Pesaran CD testinin en önemli avantajı ise, her iki durumda da ($T > N$, $N > T$) kullanılabilme imkânı sunmasıdır. Testin hipotezleri şu şekildedir;

H_0 : Yatay kesit bağımlılığı yoktur.

H_1 : Yatay kesit bağımlılığı vardır.

Tablo 4. Yatay Kesit Bağımlılığı

Değişkenler	CD Test	Olasılık Değeri
LNDAO	7.32	0.000
LNARGE	12.72	0.000
LNRDK	3.37	0.001

Tablo 4’te yatay kesit bağımlılığı test sonuçlarından elde edilen bulgular sunulmaktadır. Çalışmada $T > N$ olduğundan dolayı Pesaran CD testleri dikkate alınmıştır. Testlerin sonuçlarına göre tüm değişkenler için %1 anlamlılık düzeyinde “ H_0 : yatay kesit bağımlılığı yoktur” hipotezi reddedilir ve alternatif hipotez “yatay kesit bağımlılığı vardır” hipotezi kabul edilmiştir. Yatay kesit bağımlılığının tespit edilmesi bir ülkede meydana gelen ani değişikliklerin diğer ülkeleri de etkilediğine işaret etmektedir (Mercan, 2014).

Swamy Homojenlik Testi

Yatay kesit bağımlılığının belirlenmesinden sonra çalışmamızda seriler için Swamy homojenlik testi yapılmıştır. Swamy (1970) eğim homojenliği testini, uygun bir havuzlanmış tahmin ediciden ayrı ayrı eğim tahminlerinin dağılımına dayandırmaktadır. F testi gibi, Swamy'nin testi de N'nin T'ye göre daha küçük olduğu paneller için geliştirilmiştir. Swamy testinin hipotezleri ise;

H_0 : Eğim katsayıları homojendir.

H_1 : Eğim katsayıları heterojendir.

Tablo 5. Swamy S Homojenlik Testi Sonuçları

Swamy	Ki-kare Test İstatistik Değeri	Olasılık Değeri
	31.08	0.0000

Tablo 5’te Swamy homojenlik testinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Ki-kare olasılık değeri 0,05’ten daha az olduğu için, “parametreler homojendir H_0 hipotezi” reddedilerek değişkenlerin heterojen olduğu tespit edilmiştir.

Birim Kök Analizi – (CIPS)

Eş bütünleşme analizinin ön koşulundan birisi de birim kök testinin yapılmasının gerekli olmasıdır. Birim kök analizleri birinci nesil ve ikinci nesil birim kök analizleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Birinci nesil olan birim kök testleri; Levin, Lin ve Chu (LLC), Harris ve Tzavalis (HT), Breitung Panel Birim Kök Testi, Im, Pesaran ve Shin (IPS), Fisher Genişletilmiş Dickey Fuller (Fisher ADF) testleridir (Tatoğlu, 2020). İkinci nesil birim kök analizleri ise, Pesaran tarafından 2007 yılında CADF-CIPS testleri ve C. Silvestre tarafından 2005 yılında geliştirilen PANKPSS testleridir. Birinci nesil birim kök analizleri genellikle yatay kesit bağımlılığını dikkat etmezken, ikinci nesil birim kök analiz testleri ise yatay kesit bağımlılığına önem vermektedir. CIPS birim kök testi CADF birim kök analizinin ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. CIPS testi panelin tamamının birim kök analiz test sonuçlarını içerir. CIPS testinin hipotezleri şu şekildedir:

H_0 : Seriler birim kök içerir.

H_1 : Seriler birim kök içermez.

Sonuçlar değerlendirilirken, CIPS kritik değerleri dikkate alınmaktadır. Eğer serilerin istatistik değeri, CIPS kritik tablo değerinden büyükse H_0 kabul edilir, serilerin istatistik değerinin CIPS kritik tablo değerinden küçük olduğu durumda sıfır hipotezi reddedilmektedir.

Tablo 6. Birim Kök (Durağanlık) Analizi: CIPS Testi

Değişkenler	Düzyde I(0)	Değişkenler	1.Fark I(1)
LNDAO	-1.974	LNDAO	-3.430
LNARGE	-2.013	LNARGE	-4.289
LNDRK	-1.893	LNDRK	-4.100
Kritik Değerler	%10 %5 %1	%10 %5 %1	%10 %5 %1
	-2.12 -2.25 -2.51		-2.12 -2.25 -2.51

Not: *, %1 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 6’da birim kök analizi için uygulanan CIPS testi sonuçları sunulmuştur. CIPS test sonuçlarına göre, panel tamamında tüm değişkenlerin düzeyde durağan olmadıklarından dolayı “birim kök vardır” hipotezi kabul edilmektedir. Değişkenlerin birincil farkları alındığında, yani I(1) durumunda durağan oldukları görülmektedir. Tüm değişkenler farkta durağan hale geldiği için eşbütünleşme testinin uygulanması bakımından sorun bulunmadığı görülmektedir.

Westerlund Eşbütünleşme Analizi

Değişkenlere ait birim kök testi ile değişkenlerin I(1) düzeyinde durağan olduğu belirlenmiş ve eşbütünleşme analizinin uygulanması bakımından herhangi bir sorunun bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle analize Westerlund (2007) eşbütünleşme analizi ile devam edilerek seriler arasındaki uzun dönem eşbütünleşme ilişkisi araştırılmıştır.

Westerlund panel eşbütünleşme testinde 4 adet eşbütünleşme testi vardır. Panelin homojen olduğu varsayımı doğrultusunda Pt ve Pa istatistiklerinin, panelin heterojen olması durumunda ise Gt ve Ga istatistiklerinin dikkate alınması gerekir. Chang (2004), yatay kesit bağımlılığının var olması durumunda dirençli olasılık değerlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Recepoğlu & diğ., 2020). Bu çalışmada panelin heterojen olmasının yanında değişkenlerin yatay kesit bağımlılığı içermesi nedeniyle “Gt” ve “Ga” istatistiklerinin dirençli olasılık değerleri incelenmiştir.

Panelde ait istatistikler için temel hipotezler de şu şekildedir:

H₀: Eşbütünleşme ilişkisi yoktur.

H₁: Eşbütünleşme ilişkisi vardır.

Tablo 7. Westerlund Eşbütünleşme Test Sonuçları

Testler	İstatistik	Z-İstatistik	Olasılık	Bootstrap Olasılık
Gt	-3.370	-4.348	0.000	0.015
Ga	-11.160	-0.973	0.165	0.045
Pt	-6.650	-1.463	0.072	0.170
Pa	-7.971	-1.130	0.129	0.090

Tablo 7’de Westerlund panel eşbütünleşme testinde ise Bootstrap olasılık değeri incelendiğinde, değişkenler arasında uzun dönemde eşbütünleşmenin var olduğu görülmektedir. Grup istatistiklerinden Gt ve Ga testi %5 anlamlılık düzeyinde, panel istatistiklerinden Pa %10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Sadece panel istatistiklerinden Pt değerinin sonucu anlamsızdır. Fakat heterojen panellerde grup istatistiklerine bakmak yeterli olacaktır ve bundan dolayı Gt ve Ga olasılık değerleri %5’ten daha küçük olduğu için değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi kabul edilmekte ve değişkenler uzun dönemde beraber hareket etmektedir.

Augmented Mean Group (AMG) Eşbütünleşme Katsayı Tahmini

Bond ve Eberhardt (2009) ile Eberhardt ve Teal (2010) tarafından yatay kesit bağımlılığı dikkate alınmış ve Genişletilmiş Ortalama Grup Tahmincisi- Augmented Mean Group (AMG) yöntemi türetilmiştir. Analizin ilk aşamasında hata düzeltme modeline T-1 adet zaman gölge değişkeni ilave edilerek birinci farklar yöntemiyle tahmin yapılmıştır. Daha sonra ise bu tahminlere her bir birim için elde edilen hata düzeltme modeli eklenmiştir. İzleyen süreçte ise Pesaran ve Smith

MG yaklaşımından faydalanılarak tüm panel için uygulanan AMG tahmincisi, birimler bazında ortalama alınarak elde edilmiştir (Tatoğlu, 2018).

Tablo 8. AMG Tahmincisi ile Uzun Dönem Katsayılarının Tahmini

Bağımlı Değişken: LNDAO	Katsayı	Standart Hata	Z Değeri	Olasılık Değeri
LNARGE	0.3648	0.1587	2.30	0.022
LNARDK	-0.6152	0.0996	-6.17	0.000
SABİT	3.7122	1.1251	3.30	0.001

Tablo 8’de yatay kesit bağımlılığını dikkate alan ikinci kuşak eşbütünleşme tahmincilerinden AMG (Augmented Mean Group) yöntemiyle yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlara göre uzun dönem de Ar-Ge ile ticari dışa açıklık oranı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre, lnarge katsayısında meydana gelen %1’lik artış, ln dao bağımlı değişkenini %0,36 oranında artırmaktadır. Bunun yanında reel döviz kuru ile ticari dışa açıklık oranı arasındaki uzun dönem ilişkinin katsayısı incelendiğinde reel döviz kurunda %1’lik bir artışın, ülkelerin ticari dışa açıklık oranını yaklaşık %0,62 oranında azalttığı görülmektedir.

Dumitrescu-Hurlin Nedensellik Analizi

Granger (1969) nedensellik analizi, Dumitrescu ve Hurlin tarafından geliştirilmiştir. Bu test ile değişkenler arasındaki ilişkinin yönü test edilmektedir. Bu testin en önemli avantajları ise, değişkenler arasındaki yatay kesit bağımlılığının kabul edilmesi ve heterojenliğe dayalı olmasıdır. Bu testin diğer bir avantajı ise dengeli ve dengesiz panel veri analizlerinde de kullanılmasıdır. Ayrıca, zaman boyutu (T) kesit boyutundan (N) daha yüksek ve daha düşük olduğu durumda da kullanılabilmektedir. Dumitrescu ve Hurlin nedensellik analizinin yapılabilmesi için serilerin durağan olması önemlidir. Eğer seriler durağan değilse birinci farkları alınarak durağan hale getirilip, sonra analize devam edilmektedir. Analiz ile ilgili olarak oluşturulan hipotezler de şu şekildedir:

H_0 : Nedensellik yoktur.

H_1 : En az bir nedensellik ilişkisi vardır.

Tablo 9. Dumitrescu ve Hurlin Panel Nedensellik Analizi Sonuçları

H_0 Hipotezi	W İstatistiği	Z bar İstatistiği	Olasılık
Ticari dışa açıklık → Ar-Ge	5.7416	10.0583	0.0000
Ar-Ge → Ticari dışa açıklık	2.8891	4.0074	0.0001
Ticari dışa açıklık → Reel döviz kuru	2.8041	1.2061	0.2278
Reel döviz kuru → Ticari dışa açıklık	4.5254	3.7881	0.0002
Ar-Ge → Reel döviz kuru	8.8075	3.6122	0.0003
Reel döviz kuru → Ar-Ge	14.7210	9.2222	0.0000

Tablo 9’da Dumitrescu ve Hurlin tarafından kullanılan panel nedensellik analizinden elde edilen sonuçlar sunulmaktadır. Sonuçlara göre, %1 anlamlılık düzeyinde “Ticari dışa açıklık, Ar-Ge’nin nedeni değildir” ve “Ar-Ge, dışa açıklığın nedeni değildir” H_0 hipotezi reddedilerek ticari dışa açıklık ve Ar-Ge arasında çift yönlü nedensellik bulgularına ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, ticari dışa açıklık oranında meydana gelen gelişmeler Ar-Ge’yi, Ar-Ge’de meydana gelen gelişmeler, ülkelerin ticari dışa açıklık oranlarını doğrudan etkilemektedir. “Ticari dışa açıklık, reel döviz kurunun nedeni değildir” H_0 hipotezi reddedilemezken, “Reel döviz kuru,

dışa açıklığın nedeni değildir.” H_0 hipotezi ise %1 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir. Yani, reel döviz kurunda meydana gelen gelişmeler ticari dışa açıklık oranını etkilemektedir. Son olarak ise, Ar-Ge harcamaları ve Reel döviz kuru arasındaki nedensellik ilişkisi incelendiğinde değişkenler arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırmada, 1996-2018 yıllarını kapsayan G-8 ülkeleri (Kanada, Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, Rusya, ABD, Birleşik Krallık) ve Türkiye için reel döviz kuru ve Ar-Ge harcamaları ile ticari dışa açıklık oranı arasındaki ilişki, ikinci nesil birim kök testleri ve eşbütünleşme analizi yardımıyla incelenmiştir. Eşbütünleşme ilişkisinin varlığının belirlenmesi sonrasında, eşbütünleşme katsayıları AMG yardımıyla tahmin edilmiştir. Ar-Ge değişkeninde meydana gelen %1’lik artış, ticari dışa açıklık oranını %0,36 oranında artırdığı, reel döviz kurunda %1’lik bir artışı ülkelerin ticari dışa açıklık oranını yaklaşık %0,62 azalttığı görülmektedir. Son olarak değişkenler arasında yapılan incelemeden elde edilen sonuçlarla nedensellik ilişkisinin varlığı sonucuna ulaşılmıştır. Nedensellik ilişkisi incelendiğinde, ticari dışa açıklık ile Ar-Ge harcamaları arasında, Ar-Ge harcamaları ve reel döviz kuru arasında ise çift yönlü nedensellik ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ticari dışa açıklık ile reel döviz kuru değişkenleri arasında da tek taraflı nedensellik ilişkisi bulunmuştur. Ampirik sonuçlar değerlendirildiğinde, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin uzun dönemde eşbütünleşik hareket ettiği ve Ar-Ge ile ticari dışa açıklık oranı arasında pozitif, reel döviz kuru ile ticari dışa açıklık oranı arasında ise negatif yönlü ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Ar-Ge harcamaları bilindiği gibi, ülkelerin ihracat miktarlarını doğrudan, ithalat miktarlarını ise dolaylı olarak artırmaktadır. Ayrıca, Ar-Ge harcamaları gerek küreselleşme faaliyetleri açısından gerekse de ülkelerin dış ticaret hacimlerini arttırmaları açısından önemli bir faktör olarak kullanılmakta ve değerlendirilmektedir. Ar-Ge harcamalarının tüm bu olumlu özellikleriyle birlikte değerlendirildiğinde, ticari dışa açıklık oranı üzerindeki etkisinin de pozitif olduğu dikkat çekmektedir. Döviz kurlarındaki değişimin ülkelerin özelliklerine göre ithalat ve ihracatı farklı derecelerde etkilemesi ile birlikte ticari dışa açıklık oranı üzerinde negatif yönde bir etki yaptığı da bulgulardan anlaşılmıştır.

Ülkelerin büyüme hızlarını arttırmaları, ticari dışa açıklık oranı ile doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden, ülkeler ticari dışa açıklık oranını arttırmaya önem vermelidir. Çalışmada yer alan iki bağımsız değişkenden Ar-Ge harcamaları ülkenin kendi iç dinamiği iken, reel döviz kuru dış dinamiğini oluşturmaktadır. Özellikle, son yıllarda gelişmiş ülkeler arasında meydana gelen kur ve ticaret savaşlarının ülkelerin dış ticaret hacmini oldukça negatif bir şekilde etkilediği görülmektedir. Ülkelerin Ar-Ge harcamaları yoluyla ihracatta rekabet güçlerini arttırmaları küresel gelişmelere bağlı olarak gittikçe daha çok önem arz etmektedir. Bu nedenle de Ar-Ge harcamalarının payının artırılması da dışa açık ve sürdürülebilir rekabet çerçevesinde izlenecek ve uygulanacak politikalar bakımından büyük önem taşımaktadır.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Agusalim, L. & Pohan, F. S. (2018). Trade openness effect on income inequality: empirical evidence from indonesia. *signifikan: Jurnal Ilmu Ekonomi*, 7(1), 1-14.
- Alam, K.J. & Sumon, K. K. (2020). Causal relationship between trade openness and economic growth: a panel data analysis of asian countries, *International Journal of Economics and Financial Issues*, 10(1), 118-126.
- Alacahan, D., Akarsu, N. Y. & Kurt, S. (2021). Ticari açıklık ve inovasyon ilişkisinin panel nedensellik bootstrap analizi ile incelenmesi. *Parion Akademik Bakış Dergisi*, 1(1), 43-52.
- Arize, C., Osang, T. & Slottje, D. (2012), Exchange-rate volatility and foreign trade: evidence from thirteen LDC's. *Journal of Business ve Economic Statistics*, 18(1), 10-17.
- Asunka, B. A., Ma, Z., Li, M., Amowine, N., Anaba, O. A., Xie, H. & Hu, W. (2021). Analysis of the causal effects of imports and foreign direct investments on indigenous innovation in developing countries, *International Journal of Emerging Markets*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/IJOEM-08-2019-0609>
- Barak, D. & Naimoğlu, M. (2018). Reel döviz kurunun dış ticaret üzerindeki etkisi: kırılğan beşli örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 82-95.
- Bhat, S. & Momaya, K. S. (2020). Innovation capabilities, market characteristics and export performance of EMNEs from India, *European Business Review*, 32(5), 801-822.
- Brixiova, Z., Égert, B. & Essid, T. H. (2013). The real exchange rate and external competitiveness in Egypt, Morocco and Tunisia. *African Development Bank Group, Working Paper Series*, 187, 1-26.
- Cakrani, C. (2014). The impact of the real exchange rate on economic growth in Albania, *Acta Universitatis Danubius. Economica*, 10(1), 141-147.
- Caldera, A. (2010). Innovation and exporting: evidence from Spanish manufacturing firms. *Rev World Econ*, 146, 657-689.
- Canbay, Ş. (2020). Türkiye’de araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) harcamalarının ihracat üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (63), 131-140.
- Candelon, B., Kool, C, Raabe, K. & Veen, T. V., (2007). Long-run real exchange rate determinants: Evidence from eight new EU member states, 1993-2003. *Journal of Comparative Economics*, 2007, 35(1), 87-107.
- Çelebi Boz, F., Gültekin, Ö. & Bayramoğlu, T. (2019). BRICS ve MIST ülkelerinde ar-ge harcamaları ile yüksek teknoloji ürünü ihracatı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1111-1124.
- Çeştepe, H., Yıldırım, E. & Özbek, Z. (2018). Ticari ve finansal açıklığın ekonomik büyüme üzerine etkisi: Türkiye’ye ilişkin ampirik kanıtlar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 1-17.
- Chaudhary, M. G., Hashmi, S. H. & Khan, M. A. (2016). Exchange rate and foreign trade: a comparative study of major south asian and south-east asian countries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 230, 85-93.
- Choi, J. M., Kim, Y. G. & Lee, Y. J. (2018) An analysis of trade patterns and the effects of the real exchange rate movements in East Asia, *Emerging Markets Finance and Trade*, 54(7), 1635-1652.
- Çoşkun, H. & Eygü, H. (2020). Ar-Ge harcamaları ve ihracat ilişkisinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(İktisadi İdari Bilimler) 233-242.
- Dam, M. M. & Şanlı, O. (2019). Döviz kurlarının ticari ticari dışa açıklık üzerindeki etkisi: BRICS-T ülkeleri üzerine bir panel ARDL analizi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(11), 781-800.
- Dumrul, Y. & Kilicarslan, Z. (2018). The effect of research and development (R&D) expenditures on export: evidence from a panel of selected OECD countries. *Journal of Economics, Finance and Accounting (JEFA)*, 5(3), 234-241.
- Dotta, V. & Munyo, I. (2019). Trade openness and innovation. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 24(2), 2, 1-13.

- Dzhumashev, R., Mishra, V. & Smyth, R. (2016). Exporting, R&D investment and firm survival in the Indian IT sector. *Journal of Asian Economics*, 42(C), 1-19.
- Erkekoğlu, H. & Gül, G. (2020). 2003-2017 dönemi için Türkiye’de ekonomik büyüme, reel döviz kuru ve dış ticaret ilişkisi: granger nedensellik analizi. *Aydın İktisat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-39.
- Falk, M. & Lemos, F. F. (2019). Complementarity of R&D and productivity in SME export behavior. *Journal of Business Research*, 96, 157-168.
- Fan, H. & Hossain, I. (2018). Technological innovation, trade openness, CO2 emission and economic growth: comparative analysis between China and India. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 8(6), 240-257.
- Goh, J. X., Tong, W. O. & Tang, T. C. (2019). Financial openness and trade openness nexus: empirical evidence from global data. *Capital Markets Review*, 27(1), 1-18.
- Göçer, İ. (2013). Ar-Ge harcamalarının yüksek teknolojlili ürün ihracatı, dış ticaret dengesi ve ekonomik büyüme üzerindeki etkileri. *Maliye Dergisi*, (165), 215-240.
- Göçer, İ., Mercan, M., & Hotunluoğlu, H. (2012). Seçilmiş OECD ülkelerinde cari işlemler açığının sürdürülebilirliği: yatay kesit bağımlılığı altında çoklu yapısal kırılmalı panel veri analizi. *Maliye Dergisi*, (163), 449-467.
- Gür, B. (2021), Ticari dışa açıklık ve enflasyon ilişkisi: BRICS-T ülkeleri için romer hipotezinin sınanması. *International Journal of Applied Economic and Finance Studies*, 6(1), 35-45.
- Kang, J.W. & Suzette, D. (2018), International trade and exchange rates, *Journal of Applied Economics*, 21(1), 84-105.
- Kong, Q., Peng, D., Ni, Y., Jiang, X. & Wang, Z. (2021), Trade openness and economic growth quality of China: Empirical analysis using ARDL model. *Finance Research Letters*, 38(101488), 1-9.
- Köse, Z. & Yıldırım, M. (2015). Ar-Ge harcamaları ve patent harcamaları ile dış ticaret arasındaki ilişki üzerine ampirik bir analiz: Türkiye örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (52), 219-227.
- Musila, J.W. & Yiheyis, Z. (2015). The impact of trade openness on growth: The case of Kenya. *Journal of Policy Modeling*, 37(2), 342-354.
- Mercan, M. (2014), Feldstein-Horioka Hipotezinin AB-15 ve Türkiye ekonomisi için sınanması: yatay kesit bağımlılığı altında yapısal kırılmalı dinamik panel veri analizi. *Ege University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 14(2), 231-245.
- Nasreen, S. & Anwar, S. (2014), Causal relationship between trade openness, economic growth and energy consumption: A panel data analysis of Asian countries. *Energy Policy*, (2014) 82-91.
- Özer, M. & Çiftçi, N. (2009). Ar-Ge harcamaları ve ihracat ilişkisi: OECD ülkeleri panel veri analizi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 39-50.
- Prabirjit, S. (2008). Trade openness and growth: is there any link?, *Journal of Economic Issues*, 42(3), 763-785.
- Recepoğlu, M., Doğanay, M. A. & Değer, M. K. (2020). Enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiler: Türkiye’de iller üzerine panel veri analizleri (2004-2014), *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 21(1), 69-80.
- Sey, N. & Aydın, B. (2021). Türkiye’de yüksek teknoloji ürün ihracatı ve inovasyon ilişkisi üzerine ekonometrik bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 238–252.
- Sünbül, E. (2021). Dış ticaret hacmi ve döviz kuru ilişkisinin ARDL sınır testi ile analizi (Türkiye örneği). *Journal of Banking and Financial Research*, 8(1), 1-16.
- Şahin, D. & Durmuş, S. (2019). Türkiye’de reel efektif döviz kuru, ihracat ve ithalat arasındaki nedensellik ilişkisinin analizi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 210-223.
- Tang, K. K. (2011). Correcting the size bias in trade openness and globalization measures. *Global Economy Journal*, 11(3), 1-24.

- Wulansari, I. Y. & Parwanto, N. B. (2020). Asian e-commerce engages global trade openness: the role of information and communications technology, social, and security indicators. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(12), 110-136.
- Yang, Y., Cai, W. & Wang, C. (2014). Industrial CO2 intensity, indigenous innovation and R&D spillovers in China’s provinces. *Applied Energy*, 131,117-127.
- Yaman, H. (2021). İnsani gelişme, ticari dışa açıklık ve ekonomik büyüme dinamikleri: G-20 Ülkeleri üzerine bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (69), 121-134.
- Yerdelen Tatoğlu, F., (2020). *Panel zaman serileri analizi stata uygulamalı*, (3rd ed.). Beta.
- Yerdelen Tatoğlu, F. (2018). *Panel zaman serileri analizi stata uygulamalı*, (2nd ed.). Beta.

EXTENDED ABSTRACT

Panel Data Analysis On Trade Openness, R&D Expenditures And Real Exchange Rate Relationship In G-8 Countries And Turkey

By looking at the countries’ success in development, it can be concluded that globalization and technological developments have improved the world economy and trade. In today's world economy, knowledge and technology-based growth and foreign trade understanding and strategies are also important for the growth and development of countries. In particular, the trade openness rate, which is a strong indicator of the economic development and progress of countries that have made a great leap in recent years, is followed in a way that many macroeconomic variables may relate. Trade openness also indicates a position where government regulations and interventions for products subject to the foreign industry are at minimum standards and where commercial opportunity prevails. The overseas trade component, which is accepted as a determining dynamic pressure in the development of countries, changes based on information and technology indicators in the later periods and reveals the characteristics of the countries. Innovation activities, which have important contributions to the development of foreign trade, are a vital process for states. One of the barometers related to innovation activities is considered as R&D expenditures. From the acquisition and development experiences of countries, it is assumed that the countries or companies that give importance to R&D expenditures are very advanced in their innovation-based production and industry. The importance given to R&D expenditures in both developed and developing countries has increased in recent years and the priority given to R&D investments has continued to increase day by day. Today, R&D costs are an investment expenditure for countries rather than a saving account. The real exchange rate also indicates the purchasing power of the domestic currency against other currencies. Unlike R&D rates, fluctuations in exchange rates, which is one of the critical situations that affect different trade volumes and levels of countries, reduce the rate of increase in foreign trade and foreign trade amounts of countries, and affect them negatively. Therefore, there is a need of compatible exchange rates for the advancement of foreign exchange of countries.

In the literature, there are many studies on foreign trade, innovation, and real exchange rates. Those studies examine different country groups, time zones, and working methods. In most of the studies, it is seen that while R&D expenditures affect the foreign trade of countries in a positive way, real exchange rates affect it negatively. It is notable that the same results are obtained, although the studies in the literature vary according to the characteristics of the countries and the time period. On the other hand, methodologies of those studies are also different from each other. While some researchers use the panel data method, time series analysis is preferred in other studies. The results of the studies examine the trade openness, R&D, and real exchange rates by using data from Turkey are similar to those studies conducted at the global level. Dotta and Munya (2019) researched the relationship between trade openness and innovation in developed and developing countries and found that there is a positive relationship between trade openness and innovation. In another study, Chaudhary et al. (2016) examined the relationship between exports and exchange rates. According to the findings of the analysis, there is a long-term relationship between the exchange rate and exports. The results are not different in the researches conducted in Turkey and the studies conducted in the global arena. For example, Sey and Aydın (2021) investigated the relationship between high-tech product exports and innovation in Turkey, and they found a positive relationship between high-tech product exports and innovation in the long run. In addition, in the same study, a one-way

causality relationship was found between R&D expenditures and high-tech product exports. In another study on Turkey, Sünbül (2021) examined the relationship between foreign trade volume and exchange rate in Turkey. The results show that although there is a cointegration relationship between foreign trade volume and exchange rate, this relationship is not meaningful in the long run. According to the other results of the research, while there is a negative relationship between the variables in the long run in the analyzes between the exchange rate and imports. If the findings and results of the study are evaluated, a 1% increase in R&D expenditures increases the trade openness rate by 0.36%. It was concluded that a 1% increase in the real exchange rate decreased the trade openness of countries by -0.62%. As in the global level, it has been found that the results are in the same direction as expected in the sample of G-8 countries and Turkey. As the place and importance of trade in the world economy continues to increase rapidly, the science, technology, and innovation has been of vital importance for countries in order to gain a competitive advantage in trade and have a say in the world economy. In addition, the good performance of countries in macroeconomic indicators will also cause positive developments in exchange rates. It is observed that the high share of R&D expenditures, contributes to the widening in exports of high-tech products and the development of foreign trade, especially in developed countries. In developing countries, on the other hand, it is seen from the experiences of the countries that the developments are slower than the developed countries. Ultimately, foreign trade plays a major role in the economic growth and development of countries. If countries prefer to move beyond their present position, they must first give due priority to R&D expenditures for the export of high value-added and innovation-oriented products. In addition, all countries have to take precautions and measures against constant fluctuations in exchange rates. Both increasing the R&D expenditures and keeping the exchange rates under control will increase the competitive advantage of the countries by providing them a significant gain for their foreign trade and economy.

While there are many indicators of innovation, in the current study only the R&D variable is explained. Researchers who will work on similar issues in the future may obtain different results by utilizing other innovation indicators as independent variables and determine which innovation indicator has more effect on the trade openness rate and may shed light on, specifically developing countries. In addition, it is very important to apply them to different time periods and countries. Thus, different results and findings may be attained in the studies to be carried out.

In this research, the functions of R&D expenditures and real exchange rate on trade openness in G-8 countries and Turkey are examined and evaluated. In addition, this study examines how R&D expenditures and developments in real exchange rates affect countries' trade openness and foreign trade. In the study, openness ratio was determined as dependent variable, R&D and real exchange rate variables were determined as independent variables. In the study the panel data method was applied. First of all, the existence of cross-section dependence was determined, and then the CIPS test, which is one of the second-generation unit root tests and taking into account the cross-section, was performed. According to the CIPS test findings, not all variables are stationary at level. However, it is seen that the series become stationary when the first difference is taken. This result shows that the necessary conditions for cointegration analysis are met. According to the results of the Westerlund cointegration analysis, a cointegration relationship between the variables in the long run was confirmed and it was clear that the variables of trade openness, R&D and real exchange rate act together in the long run. After determining the cointegration relationship, the cointegration coefficients were estimated using the AMG method. According to the results of the analysis obtained by the AMG method, it has

been determined that there is a positive relationship between trade openness and R&D, and a negative relationship between trade openness and real exchange rates. Dumitrescu-Hurlin causality test was used to determine the direction of the relationship between the variables in our study. According to our results, it has been revealed that there is a bidirectional causality relationship between R&D and trade openness, and a unidirectional causality relationship between real exchange rates and trade openness. In addition, the results of the causality test between the independent variables were also confirmed and it was determined that there was a bidirectional causality relationship between R&D and real exchange rates. In addition, the results obtained from this study confirm the findings of previous studies in literature review.



"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/).

Replicability: 21st Century Crisis of The Positivist Social Sciences*

Uğur Berk KALELİOĞLU^{1**} 

Received: 30 September 2021 Kabul Tarihi: 03 November 2021
DOI: 10.38015/sbyy.1003103

Abstract:

Replicability in social research forms the essence of the positivist attempt to discover the universal and self-supporting method of the exploration of "truth". However, the principle of replication as a meta-judge which is regarded as the legitimate baseline of science raises certain difficulties where the object of research is not independent of the researcher. The replication crisis is an ongoing methodological crisis that has emerged as a result of the failure of experiments on the repetition of social psychology-based studies. The crisis has deeply shaken the medical, natural, social, and further positivist sciences which in general work with the replicability principle. The aim of this paper is to identify the replicability issue as the latest methodological discussion in the social sciences in line with the critiques of positivism that marked the 20th century to demonstrate which scholars and schools of thought criticized the positivistic principles of replicability and universality, and to show whether these principles are still a topic of debate in 21st century social sciences. As a result of the study, it is concluded that positivist claims: replication and universality principles lose their validity in sociology due to ontological, epistemological, individual and structural aspects.

Keywords: Replication, replication crisis, positivism, universalism.

Öz:

Sosyal araştırmalarda tekrarlanabilirlik, evrensel ve kendi kendini destekleyen (doğrulayan) yöntem ile "hakikati" keşfetmeye yönelik pozitivist girişimin özünü oluşturur. Ancak, bilimin meşru temeli olarak kabul edilen bir meta-yargıç olarak tekrarlanabilirlik ilkesi, araştırma nesnesinin araştırmacıdan bağımsız olmadığı durumlarda belirli zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Tekrarlanabilirlik krizi, sosyal psikoloji temelli çalışmaların tekrarı üzerine yapılan deneylerin başarısız olması sonucu ortaya çıkmış, süregelen bir metodolojik krizdir. Kriz, genel olarak tekrarlanabilirlik ilkesiyle çalışan tıbbi, doğal, sosyal ve diğer pozitivist bilimleri derinden sarsmıştır. Bu makalenin amacı, 20. yüzyıla damgasını vuran pozitivism eleştirileri doğrultusunda sosyal bilimlerdeki en son metodolojik tartışma olarak tekrarlanabilirlik konusunu tespit etmek, pozitivist tekrarlanabilirlik ve evrensellik ilkelerini hangi düşünürlerin ve düşünce okullarının eleştirdiğini ortaya koymak ve bu ilkelerin 21. yüzyıl sosyal

Cited:

Kaleliğlu, U. B. (2021) Replicability: 21st century crisis of the positivist social sciences. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 400-425. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1003103>

¹University of Münster, Germany. Orcid ID: 0000-0001-5127-8756

*This study is an updated work, produced from the author's master's thesis titled "The Contemporary Critique of Positivism: The Issues of Replicability and Universality".

**Corresponding Author: kaleliberk@gmail.com

bilimlerde hala bir tartışma konusu olup olmadığını göstermektedir. Çalışmanın sonucunda pozitivist iddiaların: tekrarlanma ve evrensellik ilkelerinin sosyolojide ontolojik, epistemolojik, bireysel ve yapısal yönlerden geçerliliğini yitirdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tekrarlanabilirlik, tekrarlanabilirlik krizi, pozitivism, evrensellik.

INTRODUCTION

Replicability is the most fundamental principle of natural sciences, social sciences, the philosophy of science and science studies, and it is considered the quintessential criterion that separates science from pseudoscience. For social sciences that are based on positivist methodology and the imitation of natural sciences, replication provides a guarantee of universality, universal knowledge, truth, and most importantly, reliability. Since replication is a philosophical presumption embedded in all scientific practices, it brings with it multiple interpretations. For example, for pharmacology and medical science replication acts as a safety mechanism to detect the chemical properties of drugs and to show how successful they are in eliminating diseases (Pusztai et al., 2013, p. 720). Therefore, medical experiments and research have to be repeated multiple times, all the while producing the same results. Replication, which is also considered one of the most crucial principles for computer science, is integral for testing the reliability of software and is deemed essential from even the smallest operating mechanisms to the security of governments, banks, and financial systems (Peng 2011, p. 1226). Sciences where replication has not been successful have the potential to cause major social, economic, and political chaos.

However, for social sciences, replication is manifested in a very complex manner and replication starts with completely different assumptions, especially in fields such as sociology, psychology, anthropology, and history where human factors are highly involved. On the other hand, the principle of replicability is directly linked to the principle of universality. Positivist methodology aims to discover the truth by reaching universal laws that are based on replicable data (Clark, 1998, p. 1244). This dualism is a reflection of the natural sciences embedded in the history of social research. The Comteian formulation of sciences stated the criteria of the social sciences and sociology and the 20th century philosophy of social sciences dedicated itself to finding absolute/unified methods in social research. In this respect, positivism is constructed as a framework that unites the paradigms of both natural and social sciences and, with the claim of universal methodology, positivism combines social sciences in the field of research with a fundamental principle: replicability as a common denominator.

Replicability in social research forms the essence of the positivist attempt to discover the universal and self-supporting method of the exploration of truth. However, the principle of replication as a meta-judge which is regarded as the legitimate baseline of science raises certain difficulties where the object of research is not independent of the researcher. With the question; “Replication of What and by Whom?,” Hans Radder (1996, p. 16) stressed that all social scientists philosophically accept that research is reproducible but that repetitive research is determined by very superficial frameworks whose complex processes remain unknown. Within the social sciences and in line with positivist doctrine, it is determined that there is a large gap between the principle of replicability as a scientific criterion and the studies that are actually carried out. In other words, although positivist social sciences theoretically adopt the principle of replicability, it is observed that there are almost no repeated sociological studies. As a methodological principle, this gap between theory and practice requires a close analysis.

Therefore, this study will focus on the possibility of the replicability principle in the social sciences and the reasons why replicability, which is the basic principle of positivism that gave sociology a scientific legitimacy, almost never materializes.

In fact, the Replication Crisis is closely related to Proteus Phenomena, which appeared in 2005, about 7 years before the actual crisis. By using the name of the ever-changing ancient Greek god Proteus, Ioannidis and Trikalinos (2005) realized that the replication of previous scientific studies was consistently unsuccessful and claimed that this disorder is not limited to certain studies and reflects a general tendency in science. The term later became widespread in scientific circles and this event heralded the 2010 Replication Crisis. Apart from these, there is also a group representing the minority and their claims that the replication crisis is not real and the situation is exaggerated due to differences of intent (Amrhein et al., 2018, p. 263). However, based on widespread surveys, my assertion is that there is a remarkable and ongoing replication crisis in science. Furthermore, Nature's survey of 1,576 researchers by means of an online questionnaire revealed that 90% of respondents think that there is replication crisis in science (Baker, 2016).

The replication crisis has become a crisis that concerns not only the academic community, but also citizens and policy-makers especially, endangering technological investment and trust in all scientific fields, including the medical field. The crisis undermines public trust in social sciences and opens a road to the formation of opinions both in public and political communities that social sciences fail to provide reliable information. This has become a situation that undermines the ethos of scientific enterprise. The loss of credibility and legitimacy of science, which is now regarded as the greatest authority of human invention, can have dangerous consequences for humanity and raises the question of what will fill the gap left by science. This constitutes the rationale of the proposed work. If any of a crisis is to be mentioned, this cannot be left to the interpretations of non-scientific institutions. It is the science itself that will/should carry out this examination. It is valued that addressing the crisis thru constructive critique will further fortify the scientific telos.

Purpose of the Study

The aim of this paper is to identify the replicability issue as the latest methodological discussion in the social sciences in line with the critiques of positivism that marked the 20th century to demonstrate which scholars and schools of thought criticized the positivistic principles of replicability and universality, and to show whether these principles are still a topic of debate in 21st century social sciences. The critique of positivism has been widely realized in the 20th century and there is ample literature on the subject. Therefore, it is important to find out what is new for the methodology of the social sciences. What are the main discussions about the replicability principle in the 21st century? What's new? and What are the validity of the proposed solutions?

METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS

Theoretical studies in the social sciences differ from each other based on their understanding, imagination, and construction of society. In sociology, the subject of research and levels of acceptance have constituted the source of the differentiation between approaches. Regardless of answers we are faced with the same concern: how is society understood? The distinction between macro and micro theories also determines the type of variables that are to be addressed in the effort to understand society (Berger et al., 1989, p. 3). For this reason, theoretical studies

are of great importance in both science and practice. Theory will develop, perfect itself, and try to be more useful to practice by constantly experimenting with practical applications. This process will continue successfully with the positive coupling of theory and practice. It is essential to question the prevailing theoretical frameworks of social sciences especially sociology and to criticize the mainstream epistemological and methodological tendencies such as positivism. In this theoretical study, criticism regarding the positivistic universalized knowledge that is gathered from replicable data will be voiced. This work will search an answer to the following question: “What is the sociological critique of positivist methodology that aims to achieve universal knowledge with the principle of replicability?”. Considering the principles of replicability and universality that have been subjected to intense criticism in the period between the construction of positivism and the replication crisis, and especially the discussion that arose with the replication crisis after 2010 is evaluated, it is possible to construct the hypothesis of this research as follows: “Replicability and universality as the basic principles of positivist social scientific methodology, cannot be applied to sociological research”. By the term “applied” it is here emphasized that it cannot be seen as a criterion that determines the reliability of research and separates science from non-science.

REPLICATION CRISIS: CURRENT DEBATE IN THE METHODOLOGY OF SOCIAL SCIENCES (2000s-.....)

With regard to theory, many schools of thought have argued that replication is not valid for the social sciences. The extent to which these criticisms were justified came to life in practice with the replication crisis that erupted during the 2000s. The replication crisis is an ongoing methodological crisis that has emerged as a result of the failure of experiments on the repetition of social psychology-based studies. The crisis has deeply shaken the medical, natural, social, and all positivist sciences which in general work with the replicability principle. The term, produced in 2010, has currently become a crisis affecting all of academia. Studies in the fields of meta-science and philosophy of science have led to discussions on the extent to which replication is scientifically available. Since the reproducibility of experiments is an important part of the scientific method, there are potentially serious consequences for many disciplines in which important theories are based on empirical studies that cannot be reproduced.

Background of the Crisis

The replication crisis began with the failure of repetition of a series of medical and socio-psychological studies and the publication of the results in journals. In 2012, Biotechnology Company announced that it was unable to repeat the experiments of selected publications and company researchers stated that they could not repeat 90% of the 53 high-profile published oncology articles from the most respected journals in the world (Bayram, 2016). Even if scientific deviation is taken into consideration, the ratio was still high enough that the company chose to present these findings quickly to the public and published its data in February 2016 on its website F1000Research. Besides that, a meta-analysis by Makel, Plucker, and Hegarty (2012) revealed that only 1% of the psychological studies published since the early 20th century were replicable. This was a very low figure and it strongly suggests that most of the results obtained from isolated studies cannot be reproduced. Apart from this, in 2015, The Reproducibility Project, led by the Open Science Collaboration, headed by Brian Nosek from the University of Virginia's Department of Psychology, revealed that only 39% of the 100-research conducted in the field of psychology are consistent and reproducible (“Open Science Collaboration”, 2015). Once again, the article, published in the February 11 2016 issue of Nature, brought the public’s attention to the topic of the legitimacy of the replicability principle:

the methodological strife that scientists have been discussing for a long time (“Challenges in irreproducible research” 2018). The study conducted by Hagger & Chatzisarantis (2016) on the phenomenon of ego depletion in 2016 (involving 23 labs and more than 2000 subjects) failed to replicate results of a previously published experiment. Richard Horton (2015), editor of the medical journal *The Lancet*, published an article in the April 11th 2015 issue, argued that errors in replicability and reliability of biomedical research expose the idea that something is fundamentally wrong in one of the greatest human inventions: science

The crisis manifested itself in the conclusion that 90% of the research reports published in the psychology, social psychology, and medical journals are not repeatable. Thus, it was understood that they have been violating one of the most fundamental rules of scientific method, namely that research should be repeated by independent observers under the same conditions. In a short time, it was seen that the problem was not only unique to psychology, but that the principle of replicability creates functional problems in all scientific disciplines that investigate social phenomena.

EVALUATION OF THE REPLICATION CRISIS FROM A POSITIVIST SOCIAL SCIENTIFIC AND SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Although the validity of positivism in the social sciences has been considered, it has been discussed from the path of sociology and how society should be studied. The criticisms of positivism by different sociologists are illustrated in the above sections. In this section, the effects of the recent replication crisis in sociology are discussed. Some post-crisis scientists limited the crisis only to psychology and claimed that it was unnecessary to include all of the social sciences in this crisis. In contrast, I argue that this crisis has profoundly affected all social sciences and sociology in particular. Replicability is not only a technical formality, but also the most important criterion that gives sociology legitimacy. “The criterion for judging the status of sociology as science is to consider its ability to accumulate consistent evidence” (Gaston and Zelditch, 1979, p. 791). The discussion of the crisis of replicability from the positivist sociological front will also automatically exclude the ideal of achieving universal law through repetition. According to Freese, the crisis of replication is not only a methodological crisis limited to psychology, but also an important chain of scientific criticisms that sociologists should be extremely interested in (Freese 2014).

Hacking (1983) emphasized that replication is only a philosophical pseudo-problem, that no one ever does any repetition, and that what is done is not to strengthen the accuracy of the original work, but to improve the researcher’s own cognitive level and the technological capacity of the lab environment. In addition, Lucas et al. (2013) discussed the effects of the replicability problem on sociology in a comprehensive way, and stated that sociology adopted the principle of replicability (just for the sake of formality and legitimacy) as one in line with positivist methodology, but in contrast there were very few repeated studies observed throughout the history of sociological research (Lucas et al., 2013, p. 220). In the analysis of 48 sociology journal issues, Gaston and Zelditch (1979) concluded that sociologists are hesitant to replicate previous studies. The percentage of replications or quasi-replications in the hundreds of papers within the 48 issues was no more than 2-3% (Gaston & Zelditch, 1979, p. 791). Furthermore, Peterson et al. (2017) indicated that there were only 27 sociology articles with the “replication” title published in the last 25 years. Various reasons are given for this deficiency. In this section, the reasons why replication studies are not frequently encountered

in sociology and why the positivist principle of replication cannot be a valid criterion for sociology are examined.

Ambiguity: Replication by Falsification

Replicability is an important criterion for sociology. As Peels (2019) points out, the term replicability is used in different ways with regard to the social sciences. The following section will proceed with the definition of sociological replicability that was mentioned in the previous chapter - “Replication with a new data collection and with the same research protocol and the same research question as the original study.” (Peels, 2019, p. 3). This is a necessary process for verifying or falsifying a theoretical claim. Popper’s idea is based on the principle of replicability where the function is for the theory to be abandoned and to be brought into line with new observational evidence. In other words, according to Popper, replicability is the most important milestone of knowledge and science, and theories could be falsified only if a replicable effect which refutes the theory is discovered (Popper, 1963, p. 36). To begin, my assertion is that the Popperian model of falsification is not valid for sociological knowledge production. Suppose, for example, that a sociologist wants to determine if there is a relationship between the group of people that is identified as the phenomenon “A” and “B”. The sociologist immediately hypothesizes to test the theory and conduct a research study to determine the relationship between A and B. As a result of the research, the sociologist, seeing that there is no relationship, immediately reformulates his hypothesis. For the sociologist, this result does not indicate that there is no relationship. On the contrary, the issue is with his/her inability to adequately identify all the dependent and independent variables. S/he does his/her research again and observes that there is still no relationship. By assuming that the results stem from his/her own incompetence, the researcher takes into account that there may be hidden, implicit variables and repeats the research by generating auxiliary hypotheses. Nevertheless, the sociologist does not abandon the theory by admitting that it was refuted, but rather he/she loses the energy, motivation, interest, and, most importantly, the financial resources and funds to continue the research.

There is another paradox of the replication model that comes about with the Popperian falsification. Reaching the same results with the repetition of the original study contradicts the understanding of science that proceeds with falsification. According to Popper, replication occurs only in the form of falsification of the preceding theory (Popper, 1963, p.36). On the other hand, the failure to replicate a study indicates that there might be a problem with the original result or that there is an error in the replication process (Peterson et al., 2017, p. 149). Therefore, to sum up, it is not possible to construct sociological knowledge that is cumulative and repetitive with the Popperian falsification model. Reed also claimed that the social world is a world of opposition and that no empirical evidence can wholly represent the theory, ipso facto, the falsification model is not a realistic goal for sociology (Reed, 2008, p. 120).

Replication Studies: Danger of Nonrecognition

It stands as a clear fact that it is rarely possible for a sociologist to find funding for replicating a previously done study. Funding institutions and organizations are generally interesting in providing funding for new and unexamined topics (Lucas et al., 2013, p. 220). Therefore, there is neither financial credibility nor a guarantee for a social scientist to re-establish old studies in order to verify or falsify them. “Even if sociologists are inclined to replicate studies, they believe that referees and editors are unwilling to publish reports of the replications, especially if they confirm previous results” (Gaston & Zelditch, 1979, p. 791). Secondly, the repetition of existing theories is not seen as an interesting subject matter. Repeating an already existing data

set with new observational materials is not seen as an enjoyable, innovative, or interesting topic by social scientists (Lucas et al., 2013, p. 222). The views of scientists (sociologists and physicists) interviewed by Collins (1975) about replication are remarkable:

P-1: “I would feel kind of ridiculous building an exact copy because people would say, it is a copy, no ideas in it” (Collins, 1975, p. 211).

P-2: “We're like anyone else, we like to do things first or better or by ourselves. It is more satisfying. It is the least creative and the least interesting thing to do is just to build a copy of somebody's work” (Collins, 1975, p. 211).

According to Lucas et al. this is another reason why repetition studies are almost never performed in sociology (Lucas et al., 2013, p. 222). “Many sociologists believe that replication shows a lack of innovation and perhaps even a lack of competence” (Gaston & Zelditch, 1979, p. 791). In addition, as Eden (2002) and Collins (1999) emphasized, especially in accordance with the postmodern philosophy of science, the fact that theories belong to unique social contexts keeps sociologists away from reproducing already established research (as cited in Lucas et al., 2013, p. 222). Repetition of theories that were designed for different research programs, under specific social conditions, and time periods is described as easy and poor-quality research that cannot find a fan base among scientific communities. Following the same guidelines, repetition studies that test the same propositions present the danger of nonrecognition (Lucas et al., 2013, p. 222). Moreover, Mitchell (2014) also emphasized the complaints of researchers regarding replication efforts and how they are being treated, and argued that these are people (those who perform replications) that have thrived in a profession that alternates between quiet rejection and blistering criticism (see “On the emptiness of failed replication”, 2014).

Latent Postulates

Apart from the reasons already given, some important conclusions can also be obtained through considering the philosophical presuppositions of the replication principle. The repetition of a sociological study actually means that the researcher embraces many pre-assumptions that s/he is never aware of. John Law's “Seeing Like a Survey” article (2009) is enlightening in this respect. Law claimed that social researchers choose a world at the same time they choose a method for a study, starting by accepting many taken-for-granted elements as they approach the information, and instead of describing the reality, they, in fact, construct a reality through the method chosen (Law, 2009). Therefore, sociologists have to see that a study whose aim is replication is based on many preliminary assumptions.

First of all, the principle of replicability is based on the tacit arguments of realism and naturalism. Many presuppositions are embedded within replication studies, such as: that there is a reality outside the human mind, but the human mind can penetrate this reality with certain means; the researcher is passive in front of the object that is being investigated; the theoretical constructs constituted by the human mind identically coincide with empirical observations, etc. Bourdieu also emphasized that survey and opinion polls were misleading and biased, postulating many premises prior to research: that all people had certain ideas, that these ideas could be revealed through questionnaires, that a few people selected by random sampling can represent the society as a whole, that each participant attributes the same values to answer choices, etc. (Lubis, 2017, p. 76). In addition, Wang et al.'s (2014) work reveals a significant measurement error that unconsciously emerges during surveys. They stated that a system called

“order effects” is observed in the surveyed participants that prevented the possibility of social scientific replication of studies (Wang et al., 2014, p. 9432). During the questionnaire, participants are asked to retrieve the memory attached to that question and relive the event for a short time. But, when another question is asked over a remembered memory, the participants build the second question on the basis of the prior memory they remember (Wang et al., 2014, p. 9432). In other words, the memory identified with the first question precedes and forms the second. According to Wang et al. this is a cognitive bias that invalidates replication in social research.

The view which places the individual in a passive state in the face of the object studied creates certain problems. From a natural scientific point of view, the fact that molecules or atoms do not contain values on their own, but those social scientific objects gain value only when the researcher approaches the object creates problems for the principle of replicability. In other words, social objects are normative and they are objects of value and meaning (Peels, 2019, p. 6). On the other hand, due to mainstream positivism, the exact harmony of observations and theoretical formations in natural sciences is pre-accepted in social sciences. For example, in natural sciences repetition of the movements of atoms, electrons, or protons conform to the theoretical construct and the same results are obtained consistently regardless of how many times it is repeated. However, it is not possible to see the exact harmony of observation and theory in social sciences.

The variety of researchers’ intentions for investigation does not make it possible for a sociological study to be replicated. Replication by a social researcher who has started with a certain sociological imagination is not valid, because this involves many implicit processes that the researcher has constructed in his/her mind prior to taking action. It is troublesome to transfer the information embedded in this mind to another laboratory environment. Daniel Kahneman (2012), Nobel Prize winner in the field of psychology, emphasized that in order for a piece of social research to be repeated, one of the original people who conducted the research must be present and replication should be done by the description of all the methodical details. However, to replicate sociological research, it is necessary to learn the primary researcher’s imagination of society, his intentions for research, his pre-research presuppositions, and countless other things which reflect a fruitless and inefficient occupation. Besides that, Travis (1981) argued that original social scientific studies are not well equipped to provide the basis for repetition. He argued that original studies do not provide any information about the conditions under which replication can occur (Travis, 1981, p. 15).

A Positivist Illusion: Researcher as a Static and Passive Individual

Another problem for sociology created by the principle of replicability is the underestimation of the individual. Positivist methodology places the individual (who can perform conscious actions in different conditions) in a passive position in the face of research. For example, when it comes to repeating research that was done 10 years ago, the positivist replication principle assumes that the individuals performing the research are identical and places both the research of the past and that of the present in the same intellectual, cognitive, and social position. It is paradoxical for sociology to equate with each other the spirit of time (Hegel), the common orientation of the scientific community (Merton), the paradigm to which they belong (Kuhn), existing ideological assumptions (Foucault), and the emotions and the pre-thoughts of the researcher (Bourdieu). Collins (1975, p. 206) also stated that for the replication of sociological studies, an exact copy of the original could not be done, and argued that the suggestion that two

copies are the “same” presupposes a cultural limitation on the variables used for different measurements in each research.

This critique, especially expressed by those who were influenced by the German Historian School and those who tend to see sociology in human sciences, claimed that the object of sociology was unique, one-off, and non-repeatable.¹ Besides that, the results of the replication studies carried out by researchers belonging to different schools of thought vary greatly. For example, studies repeated by researchers from the analytic and continental traditions differ. “It is likely that a replication of any study by members of the one group would lead to substantially different results if carried out by members of the other group” (Peels, 2019, p. 9). In addition, it is argued that even if a researcher tries to repeat his/her own research after a certain time, s/he cannot achieve the same results. Because human beings are in constant evolution, they cannot even pursue their own research with 100% accuracy due to both human incompetency and the emergence of new materials. For example, when a sociologist who has researched the French Revolution tries to repeat the research, s/he will reach new conclusions rather than repeating (verifying or refuting) his/her own results, since thousands of fresh writings, critiques, views, poems, plays, memoirs, paintings, etc. involving the French Revolution will interfere in the interpretation.

In relation to the above-mentioned actor issue, the *Ontology Problem*, the fact that the natural and social world differ ontologically has been expressed by many thinkers, and therefore it is emphasized that the principle of replicability cannot be naturally valid from a sociological perspective. It is known that the concept of law is very important for positivism based on empiricist preliminary foundations. The task of positivist social sciences is the discovery of laws that already exist in nature (Riley, 2007, p. 120). In other words, there are laws a priori in nature, independent of the human mind, and the task of sociology is the discovery of these laws (Riley, 2007, p. 120). This view, which expresses a realist attitude, aims to discover universal laws, and assumes that space and time are homogenous (Frazer, 1995, p. 272). Yet, the idea that laws exist ipso facto has been criticized (see Cartwright, 2007, p. 78). The homogeneity of time and space in nature cannot be approved by social ontology.

This criticism, which can be based on the hermeneutic school that started with Dilthey, claims that the social world has a heterogeneous structure and it rejects the idea of social law regardless of time and space. This view, which considers actors as interpreting creatures, defines the social world as the entity which attaches meaning to actions, objects, events, and phenomena (Frazer, 1995, p. 272). Therefore, every social scientific research is a process in which the researcher himself participates in the research process and constructs the social world through interpretation and language. Similarly, phenomenologists reject the idea of a reality independent of the human mind (see also Husserl 1970; Schutz 1967; Gadamer 2008). Starting with the term subjective consciousness, phenomenologists take the meanings attributed to the social world as a starting point for their research. Thus, the social world is built on the meanings attributed to objects by countless subjective consciences. The knowledge of the research object and subject is accumulated by the researcher covering intentions that are constructed for specific situations, and these sessions, based on interpretation and analysis, manifest themselves in day-to-day conversations (Friedhoff et al., 2013, p. 2). This shows the instability and fragility

¹ In my opinion, sociology cannot be considered as a purely solipsist endeavor, so it must be located between the natural sciences and humanities. It is a diverse discipline as it encompasses elements from both natural sciences and humanities.

of meanings which make it impossible for another individual to repeat an action with the same consciousness. In other words, it is not possible to repeat a study of the social world constructed through meanings and interpretations ascribed by numerous actors. Similarly, ethnomethodologist Garfinkel demonstrated the never-ending nature of actors' attribution of meaningfulness, and the unnatural feasibility of replication (Garfinkel, 1984).

In addition to the theoretical constraints of replication for positivist social sciences, there are deliberate or involuntary errors and manipulations made by researchers which turn replication into an unattainable ideal. These are discussed below.

P-hacking, Cherry-Picking and HARKing: The positivist social sciences, which put the researcher in a value-free and passive state before the object under investigation, also ignore the potentiality of deliberate manipulation by the researcher. The state of hypotheses in social research and their relationship towards replication have been discussed extensively (see Simonsohn et al., 2014; Kerr 1998; Peterson et al., 2016). The ease with which statistical information can be manipulated makes it doubtful whether hypotheses are actually constructed before or after research is undertaken. The claims of scientific skeptics contain strong criticism in this respect. The first claim is that researchers follow a different course of analysis in the direction of their preferred hypotheses. According to this claim, the researcher is able to handle the data in the desired direction by eliminating distorting inputs in order to verify the hypotheses set forward (Schmidt, 2009, p. 6). This situation generates many obscurities about whether both hypothesis and analysis are biased toward favored results. This bias, called “P-hacking” or “Cherry Picking” claims that researcher use the data when only s/he is convinced that it has reached a certain level. In other words, by cherry picking, a researcher publishes the positive results that s/he deems important only when it reaches the sufficient statistical threshold (Murphy and Aguinis, 2019, p. 3). The second argument is the question of whether the hypothesis is really constituted a priori or not (Schmidt, 2009, p. 6). This bias is called “HARKing: Hypothesizing After Results Are Known” (Kerr, 1998, p. 197). Accordingly, it is not possible to determine when the researcher actually formed the hypothesis. The hypothesis has the potential to be constructed as desired based on the results presented when the research is complete. This is an issue that draws attention to the importance of the individual factor in the hypothesis (the most important building block of research) and it is a subject that also emphasizes fraud in the research (Makel et al., 2014, p. 306). These claims, which reveal certain difficulties within the original studies, are also valid in the replication process. The degree to which replication remains faithful to the original study remains controversial. If replication is addressed with the intention of verifying the original study, it is considered to be largely successful, i.e. replication is achieved. However, results of an attempted replication may end up different if it turns out that the original study was not possible to replicate in the first place.

Poor Study Design: Prior to beginning the research process, the researcher makes specific decisions mostly based on personal predispositions. These are decisions that directly affect subsequent replication. Although these decisions do not affect replication much for the natural sciences, this is not the case for the social sciences. One of the most important of these decisions is the preferences for the study design (Asendorpf et al., 2013, p. 110). These decisions – although differing according to the type of the study– include research question, hypotheses, variables, the avoidance of bias, data collection methods, classification, and analysis. Total repetition of these decisions is not possible. The weak design, which arises from the researcher's incompetence, also affects replication. Poorly designed questions, materials and methods, poor

randomization, or misrepresentation of the selected group directly affect future replicability and make it a hard ideal to reach (Asendorpf et al., 2013, p. 110).

Structural Limits: Advances in computing, statistics, and computer systems have greatly increased the potential size of quantitative social research and continue to do so. This technological innovation provides the researcher with a lot of maneuvering space and capability, causing certain difficulties in replication of the research. Researchers are expected to limit the scope of their published academic articles with particular regard to their size, length, and stylistic characteristics (Freese, 2007, p. 154). In other words, the researcher is expected to paraphrase all his work in a way, to remove the models, variables, non-subject observations, and experiments that he has chosen. All these unwritten and intellectual choices involving the author's analytical decisions are not included in the articles (Freese, 2007, p. 154). This is a constriction that prevents subsequent studies and replication. Replication of quantitative studies is theoretically the most important criterion of reliability, a reflection of the principle of transparency, and a manifestation of the principles of precision and clarity (Freese, 2007, p. 154). However, research that has been prepared in a specific scheme does not carry any such information that would allow replication. Even if the general theoretical orientation and the research universe are explained in the methodology sections of the research, it does not include the way in which the conclusion is drawn from the observation site and the author's unwritten analytical decisions. This makes replication especially impossible for quantitative sociological studies.

Transparency: Ethical issues complicate the replication of sociological studies. Information collected from the field must be kept confidential for ethical reasons. Particularly in randomly sampled works there is no way of contacting the participants or collectors of the data gain because personal information is not recorded. Often, participants do not want their answers to be disseminated to other researchers. “Especially in sociology, perhaps, researchers often are not able to make the data on which their analyses are based publicly available, either because they do not have the right to distribute the data or because of confidentiality agreements. Even when researchers can make data publicly available, they may not wish to do so because they may not want others to use their data for further analyses, at least as long as they are planning any subsequent publications of their own from those data” (Freese, 2007, p. 160). This contradicts the transparency principle of replication.

According to a study by Young and Horvath (2015), half of the authors who were contacted for the replication of 53 quantitative sociological studies refused to provide the data collected from the field. A part of the sociologists (11%) stated that they lost the data due to computer and storage problems, that some of them (11%) could not give the data because they were too busy, and some (4%) stated that there was no specific data of replication and that this could only be discovered in the article they wrote (Young & Horvath, 2015). Again, with a follow up study by Vanpaemel et al. (2015), it was found that 246 out of 394 contacted authors of papers in American Psychological Association journals did not share their data upon request. As it was mentioned earlier with regard to transparency in the code of ethics of the American Sociological Association and the American Economic Association, authors of journals are supposed to deposit data in independent repositories maintained by archiving professionals, rather than leaving long-term data availability contingent on authors maintaining their personal websites (Peterson et al., 2017, p. 153), and researchers and sociologists “should” share their data for subsequent replication. However, there are no legal regulations and sanctions regarding what will happen if they do not share. With the modal verb “should”, it is only recommended to

researchers, and entirely left to the author's personal preference, individual graciousness, and charity.

Collins attributes a significant part of the reasons why replication studies are not valid to selfish preferences (Collins, 1975, p. 210). Accordingly, a majority of scientists do not accept the verification or falsification of their work that is the result of long-term and labor-intensive work, leading it to be a matter of pride (Collins, 1975, p. 210). Collins claims that this is where scientific selfishness comes into play. Due to the fact that the scientific world is a very competitive environment, the vast majority of scientists are trying to make revolutionary discoveries and are thus afraid to give data to those outside their designated environment which are labelled as “outgroups” (Collins, 1975, p. 210). This is another argument that shows why replication is not valid in the social sciences.

Ethics: In social scientific research, one of the most important factors which prevent replication is ethics. This may be the periodical ethical rules set by academic circles, or it may be the moral norms that all humanity has accepted for the sake of alliance in that time period. As can be seen in the structural changes in scientific ethics, there are different ethical understandings of different time periods. A study that was considered normal and moral in the past may be considered unethical for today's standards. For example, anthropological research with formerly isolated communities is not considered ethical science today. In addition, in psychology, Harlow's (1965) iron motherhood experiment with monkeys and Watson's (1920) experiments on little Albert have never been replicated for ethical reasons. At the time of these experiments, it was not considered unethical to conduct experiments on animals and humans, but today, replication of these studies constitutes a violation of human and animal rights.

Unintentional Errors: Errors are events that may occur at any time during the entire investigation period. It is not possible to say that social research which is the result of human labor is 100% accurate. Mathematical inaccuracies, especially in quantitative studies, can affect the outcome of the whole study (see also Reinhart & Rogoff, 2010) for the consequences of a small error in statistical data). Such errors prevent replication, and the error in the original study causes replication to fail continuously and even constrains it from being performed. Therefore, the discrepancy between the original study and replication cannot be established. Although the detection of errors in quantitative studies can be made more easily with computational systems, such a criterion of accuracy does not apply to a subject-based science such as qualitative sociology.

Fraud: Scientific fraud has become particularly important in the context of the post-2010 replication crisis. There is no systematic study on academic dishonesty and fraud, but Brainard (2018) reports that four out of every 10,000 academic studies are faked. In addition, according to Fanelli (2009), 2% of scientists admitted to falsifying studies at least once and 14% admitted to personally knowing someone who did. Some researchers alter their data because they do not get answers to their research question or the results they expect. They aim to deceive academic committees or journal editors through manipulation that can be easily done in all social scientific studies. Fictitious participants can be produced for qualitative research and statistics are changed for quantitative research. It is an unethical and inglorious intervention to research which is done for the sake of reputation. The Potti incident is the greatest example of fraud in

science.² Therefore, such personal interventions are among the reasons preventing replication. In terms of natural sciences, this type of fraud can be detected more easily and the replication occurs in the study performed. However, there is no such criterion in social scientific terms. The increasing importance of fraud in science in the context of the post-replication crisis, and the enthusiastic attention of the media and political circles regarding scientific fraud are mentioned in the *Discussion* chapter of this study.

Therefore, to summarize, it is clear that the individual is not a passive actor in the face of research and can even control and manipulate each stage of such research when necessary. This is a situation that greatly shaken the ideal of objectivity and replication as the fundamental assertions of positivist sociology.

Replication and Controllability

For natural sciences, controllability is a concept that is directly related to replication, and it is a principle which determines whether a piece of research has the potential for replication. More replication becomes possible if a study is able to identify the uncertain variables which affect the system and control them with appropriate methods (Milkowski et al., 2018, p. 163). Identifying those variables that seem to be indeterminate, implicitly affecting the phenomenon being investigated, empowers the researcher in subsequent studies and replication becomes easier (Milkowski et al., 2018, p. 167). But this principle is problematic for the social sciences. This is the case especially for sociology which does not rely on direct observation such as physics and chemistry, reaches conclusions with the help of indirect measurement and statistics, and explores complex systems in which it is impossible to determine all of the variables which affect a phenomenon. (There are also discussions going on in the natural sciences arguing that it is not possible to comprehend all variables). However, as the complexity of the investigated object increases, controllability decreases.

As the research objects of sociology, society and human nature contain various interactions of numerous components which are impossible to be predicted fully, preventing subsequent replication from taking place. “If the variables within a system can be known, characterized, and controlled, research on such a system tends to produce more replicable results” (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2019, p. 73). For example, the stimuli and effects presented by an object of natural science inquiry can be largely predicted when the conditions are known. Environment-related variables (such as air pressure, friction, temperature, elevation, etc.) which can be measured allow for replication to be successful. On the other hand, unlike in natural sciences, the social sciences that deal with subjective intentions

² The most influential case of scientific fraud involves Anil Potti of Duke University. It has been revealed that his entire body of research (11 articles in total) was conducted using a fake data system and was funded by his scholarship totaling \$780,000 (Kaiser, 2015). Other incidents of fraud include the case of Cyril Burt, who made his mark as a pioneer of applied psychology. He deliberately altered statistical data for at least 30 years and also modified the 10 intelligence coefficients in his extensive research on intelligence and atavism. His manipulations pushed science in this field in the wrong direction until 1979 (“The Cyril Burt Affair”, 2018). Smith Woodward and Charles Dawson tried to simulate a thousand-year-old fossil by treating a human skull with potassium dichromate in a Piltdown pit (“Piltdown Man”, 2019). The statistics announced by the US Food and Drug Administration (FDA) indicated that fraud in research has been recorded in 11% of controls during the last 10 years (Seife, 2015, p. 569). The researcher Stephen Brevning had the hypothesis that neuroleptic drugs do more harm than good (going so far as to suggest that they not be recommended at all) and produced results supporting his theory with a long chain of research (Arslantürk, 1989). A larger study by the American National Institute of Mental Health (NIMH) requested additional information on the effect of drugs on IQs, leading to Brevning being formally accused on charges of fraud and giving false information to the government in April 1988.

partially based on psychological factors are not able to be controlled in the same way. For example, in sociology, an individual's response to a stimulus is influenced by many different variables. The most prominent ones are social context, biological and psychological traits, the researcher's verbal or nonverbal cues, etc. It is very difficult or even impossible to fully control these variables. Therefore, the replication potential of a study is determined by the extent to which these variables are detected and controlled. Sciences such as sociology where the control of variables is difficult or impossible do not conform to the principles of positivist replicability and controllability.

Postmodern Replication

Especially when science studies and developments in the philosophy of science after World War II are taken into consideration, it is seen that the perception of science has undergone a radical change. This is another indication that replication is not possible from a social scientific point of view. With the influence of both the post-modern and post-positivist paradigms, the tendency to view science as a single and unitary activity that explains everything has been largely abandoned. According to this view, science is not indivisible and unified, but rather diverse and disjointed. In parallel, the principles of universality and objectivity have also undergone major changes. According to this view, science is not seen as a common effort, but as a structure characterized by path-dependent scientific communities yielding their own methods, theories, and practices (Seyedsayamdost, 2015, p. 2). In other words, rather than an absolute orientation, it presents a structure shaped according to the epistemic culture to which it is attached. Therefore, replication is not a universalized and idealized scientific method, but rather a result of cultural developments shaped by the internal and external dynamics of science (Knorr-Cetina, 1991, p. 107).

The rules of replication in any epistemic culture can be determined by professional scientific organizations, journals, and funding agencies. In this epistemic culture, how to address research data, and how replication should take place can be given, but often these guidelines are implicit (Peterson et al., 2017, p. 151). These rules, also known as replication conventions, are found as non-codified knowledge embedded in the research and in the mind of the original researcher (Peterson et al., 2017, p. 151). Therefore, it is not possible to identify a common replication criterion for researchers who belong to different replication conventions: i.e. for researchers belonging to distinct epistemic cultures. Based on this view, each replication study will attain a different result due to the epistemic culture with which it is associated and its own historical, social, political, and scientific, predispositions. Kuhn's theory of incommensurability coincides with the example given in this sense. The route that social scientists should follow in the replication process is a return of positivism, namely in the sense that natural sciences are to be imitated. However, equalizing what natural scientists and social scientists do is quite problematic. Because, as mentioned above, by embodying different replication rules and conventions, they are incommensurable and replication can only be enlightened by the normative questions of social scientists.

Replication as an Ideal: The Quantitative-Qualitative Debate

The notion that natural sciences and sociology are based on ontologically different preconceptions includes significant differences in the distinction between qualitative and quantitative approaches. For sociology, Gieryn (1983) argued that all the replication discussions are a peripheral work and the quantitative-qualitative discussions always end in the separation of science from pseudo-science. From a quantitative sociological perspective, qualitative studies that do not accept replication as a technical criterion are not considered scientific

(Gieryn, 1983, p. 784). Whereas qualitative studies consider replication as reality shaped in a social field, and prefer the term “intersubjective accountability” instead of replication (Gieryn, 1983, p. 784). Therefore, the discussions of sociological replication are not discussions of positivist methodology, but rather a meta-philosophy which addresses the demarcation between different approaches.

Although quantitative studies see replication as the sign of rigidity and as a safety mechanism, replicating a quantitative work generates various social and epistemic problems. “By looking at the quantitative social sciences, it becomes evident that not just technical but also social aspects are relevant parts of arguments” (Reinhart, 2016, p. 419). The role of different actors in problematizing the subject, determining the research universe, collecting data, coding, and subsequent processes make replication a difficult ideal to reach in quantitative studies. For example, the American Journal of Political Science announced that all of its studies involve third parties in the process of data collection (Brader & Tucker, 2012, p. 412). No research goes into the field conducting individual surveys of large masses of people. Instead, the researcher employs survey/poll companies. This means that data is collected by very different people. In the process that follows, the author starts the coding process, again with the help of a statistical expert and assistants. A researcher cannot be reasonably expected to construct a questionnaire including hundreds of thousands of questions on his own, as well as, collect the data and analyze it.

Friedhoff et al. (2013) argued that during the analysis phase, many mistakes occur and some researchers who are not familiar with statistical programs conduct research with office programs whose purpose is not to conduct social research. Therefore, the researcher’s ability as well as other mystery factors affect whether the data has been analyzed accurately. In their analysis, Smaldino and McElreath (2016) brought important results for the discussion of the possibility social science studies which involve replication and emphasized the mistakes made during the research process. Accordingly, the possibility of replicating research is directly related to the errors made during the research process. For example, Smaldino & McElreath (2016, p. 3) stated that in order to comply with the productivity expectations of the academy and gain early reputation as soon as possible, researchers do not attach enough importance to the research and they frequently exaggerate and generalize their results. The hastiness in the desire to publish the article as soon as possible brings about many mistakes which eliminates the possibility of replication and creates bad, poor quality scientific studies (Smaldino & McElreath, 2016, p. 3). Jim Grange, a psychologist from Keele University, stated that the “publish or perish” principle in academia canalizes researchers to prioritize “getting it published” over “getting it right” (Grange, 2017). As mentioned above, performing the coding phase by different actors also reduces the reliability of the process and paves the way for error or manipulation. In this case, replication becomes not a study of accuracy, but a repetition of the fallacious original study. For example, McPherson et al. (2006) exposed that 41 survey-based studies in the United States had incorrectly coded. After the coding phase, the editing process begins by editors for publishing or by those who the research personally wishes to revise their work, these people being thanked in the acknowledgement section of the work. Therefore, quantitative studies include not only the work of a researcher, but also a structure which involves many actors that makes replication unachievable.

Besides quantitative studies, replicability has never been ideal for qualitative studies. In fact, replicability for qualitative-oriented sociology has been rejected from the very beginning. For example, according to Simon and Goes (2012), qualitative research has no expectation of

replicability in any way, and instead of replication the terms “quality”, “rigor” and “trustworthiness” formalize the structure of qualitative works. In other words, “qualitative research accepts the principle of reproducibility but uses a different set of parameters to determine and evaluate it, namely trustworthiness, confirmability, credibility, and transferability” (Kroeze, 2012, p. 5). On the other hand, Taylor et al. (2005) stated that it is not possible to set a criterion for qualitative research to produce verifiable and accurate information. Jeffrey Isaac, the editor of *American Political Science Review* claimed that the principle of replication does not apply to qualitative studies in political science (Isaac, 2015, p. 269). He stated that the principle of replication forms a neo-positivist dominance over the social sciences, and argued that positivist political science gives rise to a false perception that perspectives are fixed, static, and objective, rather than seeing a never-ending area of contestation (Isaac, 2015, p. 275). For qualitative studies, replicability has been rarely pronounced and even absent. When observing and questioning again, the participants appear as completely different actors meaning it is not possible for a researcher to achieve the same results by replicating a qualitative study because repetition actually takes place as a matter of interpretation. For Bloor (1997), in qualitative research replicability cannot be repeated as empirical data, but it can be converted into a valid practice by demonstrating a correspondence between the analyst’s findings and the understanding of members of the collectivity being analyzed (as cited in Reinhart, 2016, p. 408).

According to Abrahamson and Dohan (2015), the methodological discussions of replication in qualitative sociology vary sharply because qualitative researchers do not share any common epistemological assumptions with their quantitative colleagues. Therefore, replication is not a criterion of accuracy or validity for qualitative studies. There are many reasons for this. First of all, qualitative sociology emerged as a field of interpretation. Sociologically, it is a system that is shaped by the *verstehen* model, not by what is given, but by understanding the motivations and meanings underlying the actions. In this sense, replication as a repetition or verification of meanings would be an incorrect language. According to Biernacki (2012), as the replication of qualitative studies is not possible, the coding process for making qualitative studies more scientific is also nothing more than concealing the interpretation phase. The second issue is whether the facts actually exist objectively. The system known as fact checking is a requirement for replication to occur and it provides a control mechanism for the facts in the previously conducted research to be determined and tested (Uscinski & Butler, 2013, p. 172). But this also has certain problems.

The most well-known study showing that qualitative research does not allow for replication is Freeman’s (1983) replication of Margaret Mead’s (1973) anthropological study in Samoa. Freeman tried to repeat Mead’s fieldwork-based research and sought to achieve the same results using Mead’s facts and resources (Peterson et al., 2017, p. 159). However, replication was not successful and Freeman had very different results. Freeman then criticized Mead on the issue of objectively available facts and accused Mead of ignoring the field of interpretation (Peterson et al., 2017, p. 159). He argued that the operation of the fact checking system does not apply to qualitative studies. One of the most important features of fieldwork is the continuation of the overall process of the work in a very isolated way. Researchers often use pseudonyms to prevent unveiling the individuals, groups, communities, or organizations being investigated. The anonymization process is the most important condition for fieldworkers. In addition, it is debatable whether researchers can continue qualitative research with the same interpretation method even if they use the same materials, settings, and individuals (Sherif, 2001, p. 437). For example, in archival research, the claim that the interpretation of documents is idiosyncratic

and thus a different interpretation process for all those who utilize the same documents is controversial. This is an event that prevents the fact-checking mechanism from working. According to Hammersley (1997), the field notes produced by the researcher during the qualitative study are texts with different interpretations and are written around a certain schema in the author's mind. Furthermore, in qualitative studies, the primary claim is that the understanding of a material or phenomenon does not in any case arise purely from that material or phenomenon. Certainly, an actor and commentary come into play. Collins (1998) describes the interview as a reality built by the researcher based on the responses of the subjects and the experiences the researcher has gained while working in the field.

Replication for qualitative studies is not a criterion of reliability due to subjectivity and the inevitable context-dependent structure. Researchers working in more idiosyncratic environments agree that replication is not a criterion for data security and validity. Therefore, for qualitative researchers, the processes of the production, distribution, and interpretation of data are more important than replication (Leonelli, 2018, p. 11). In other words, the accountability of the methods they use and the long-term preservation of the materials and techniques are more prioritized. The fact that different researchers have different worldviews and ways of interpretation is accepted as the starting point (Leonelli, 2018, p. 11). The process of evaluating and approving the study begins here. Ethnographic studies, for example, have developed methodological strategies in this direction since they carry the idea that research is likely to vary according to time, place, person, and intention. The most important of these is reflexivity. This is when researchers become aware of their existence as much as possible during the research process and determine to what extent their circumstances can affect the research (Leonelli, 2018, p. 11). This allows the person to see their biases on their own research by becoming aware of themselves. Both subsequent researchers and readers are then able to determine the extent to which the author's attention, emotional state, and many other factors influenced the research.

In addition to all these general criticisms, there are also those who claim there is a possibility of repeating qualitative studies. However, this segment forms a minority and, as a self-critique, they state that no satisfactory replication has ever been performed. For example, Aguinis and Solarino (2019, p. 1312) have conducted a comprehensive study to determine how many qualitative studies are able to be replicated, identifying 12 criteria that should be included in the original study to enable replication, subsequently selecting 52 qualitative studies to test. However, none of them have been able to achieve replication in any way whether it be empirical, conceptual, or otherwise. Again, Friedhoff et al. (2013) emphasized the possibility of replicating qualitative studies while highlighting important obstacles. According to him, the documentation of the data required for replication is difficult to produce in qualitative studies (Friedhoff et al., 2013, p. 3).

The archiving of the collected data and making it available for further studies is within the framework determined by the researcher, and this is entirely a matter of choice (Friedhoff et al., 2013, p. 4). The researcher performs a selection of the collected data and the pages of transcription, eliminating other data by using only as much data as is required for the research question and hypothesis. It is a matter of the researcher's personal preference which information is necessary and which should be discarded. This documentation problem can only be solved if researcher has a very broad vision and calculates possible secondary studies from the data collected. However, as Friedhoff et al. claims, no researcher has the ability to make such predictions (Friedhoff et al., 2013, p. 4). Furthermore, it is also not possible to store all this data.

The process before the data is collected also plays an important role on the data that becomes available. For example, the personal preferences of the researcher (what kind of interview questions are prepared, what materials are used, the personal notes kept, the universe of research, the time, the people chosen, the audiovisual recordings, the extra collected documents, etc.) are among the factors affecting the organization of the data and the research as a whole (Friedhoff et al., 2013, p. 5). In addition, Freese (2007) also argued that the replication of quantitative sociological studies can be done, but unsuccessful attempts so far have been caused by the authors' own faults. According to Freese, the author of the original work should blame him/herself, because he/she has failed to provide all the detailed information for the research to be replicated (Freese, 2007, p. 168). However, for the reasons mentioned above, it is not possible for the researcher to write down the whole research process, including his personal intentions and decisions.

In conclusion, the possibility of replicating both quantitative and qualitative studies depend primarily on epistemological notions and suitable technology. “While quantitative social research tends to follow science-oriented paradigms, qualitative social research tends to follow [a] humanities paradigm. These different choices bias not only the research process, but also data documentation methods” (Friedhoff et al., 2013, p. 24). As a result, the ontological and epistemological structure of quantitative and qualitative studies does not allow for replication, and this is especially the case for qualitative works. The replication of ethnography, fieldwork, archive studies, etc. has never been realized.

After the emergence of a clear replication crisis in the social sciences, ideas were proposed from different academic circles as a solution. For example, Danny Kingsley from the University of Cambridge claimed that the replication crisis could only be overcome by a genuine Open Research idea. He stated that not only the findings of the research but the whole process should be presented in detail alongside the research (“The science ‘reproducibility crisis’ – and what can be done about it”, 2017). When an application called Registered Report was launched in psychology in 2013, Kingsley stated that researchers are now expected to explain how they conduct their research. With this, it is hoped that editors will be more confident about the data and that the replication of research will be successful. On the other hand, Jim Grange from Keele University stated that many journals in the UK are innovating on the replication crisis and consequently introducing more stringent requirements (Grange, 2015). Even some journals require the methods, experimental protocols, and analytical strategies planned by the researcher long before the actual research begins. Grange, who thinks that the crisis can be overcome with these developments, claimed that the crisis still continues today. Brian Nosek, executive director of the Center for Open Science and professor at the University of Virginia, emphasized that science has undergone a major reform process, and that new policies and practices by editors, journals, funding organizations, and academic communities are established to generate a research culture of replication based on the principles of openness and certainty (“Testing the reproducibility of social science research”, 2019). In contrast, Ottoline Leyser from the University of Cambridge stated that the replication crisis is a matter of purely research-related and fraud-related issues (Watts, 2017). Speaking on the UK in particular, Leyser claimed that the reputational awards distributed push the researchers to illegitimate ways and towards manipulating their data. He claimed that the replication crisis would be overcome with the

abolition of such a reward system and the environment in the scientific community which pushes competition.³

CONCLUSION

In recent years, the productivity of interdisciplinary studies has been remarkable. Through joint studies conducted between branches of knowledge that examine objects with different methods and techniques, researchers make significant contributions to both their areas of expertise as well as new knowledge spaces. According to these critical studies, it is not appropriate to mention a unified method for social sciences in terms of both universality and replicability. Homogenization of different objects to the same essence and relying on a measure that leads to certainty by mathematical method limits the informational horizon from developing science, and thus, society. Throughout the thesis, my personal assertion was that the pursuit of universality and replicability as a base epistemic value for social research is null and void. The fact that replicability is defined as a criterion which separates science from non-science is misleading and is in a position to distort social sciences in general and sociology in particular.

The replication crisis that erupted in 2011 brought the principles of positivist replicability and universality back on the agenda and revealed that the criticisms were right to a certain extent. This crisis began as a result of the vast failure to repeat the majority of research in social psychology, later spreading to all social sciences, and now having become a question of scientific legitimacy. When the crisis is considered in the context of sociology, it is determined that replication poses many problems. Firstly, it can be seen that sociological knowledge cannot proceed with the post-positivist falsification model. On the other hand, replication of a sociological study creates problems regarding funding and recognition as it appears not to fulfill the demands of academic circles and journal editors to produce innovative. Theoretically, it has been argued that replication cannot be valid in social sciences (and sociology in particular) and it has been found that each study is based on different postulates and pre-assumptions which are determined by historical, social, and political dispositions. Positivism, which claims that the researcher is passive in the face of research, has been rejected and it has been shown that researchers can manipulate their data intentionally or unintentionally. In addition, the possibility of replication has been considered problematic, especially due to ethical issues. When qualitative studies are examined, it is seen that replication is not ideal in terms of sociology and that rather inter-accountability and understanding are at the forefront of the research. On the other hand, with the replication crisis, an important handicap of positivist social sciences has been revealed. It has been found that positivism ignores the idea that research is carried out in very different fields, with very different materials, and very different objectives. This leads researchers to seek to gain maximum control over the research environment and the materials used, and it disregards the idiosyncratic dimensions of research, limiting the research to an activity aimed at completing only superficial science protocols. In

³ Against all these suggestions, my personal assertion is that they are not adequate solutions for the replication crisis. First of all, for the reasons given above, a social scientific study does not allow for replication, even if all data is made available. For sociology where interpretation and the researcher are involved in the research process, the principle of openness of data is far from a cure. In addition, the suggestions given are related to the principle of transparency of science only in terms of sharing data and do not limit the researcher's intervention on the data shared. That is, even if the researcher is expected to share the whole research process, there is no guarantee that previously modified, manipulated, or false statistics will not be included. Therefore, the suggestions given do not seem sufficient to solve the replication crisis from a social scientific point of view.

short, researchers ignore the subjective conditions of their local situations, seek to conform to theoretical formalities, and bypass the interpretation process of the results they have reached and to extent to which their position affects results.

In conclusion, going back to the purpose of the paper, it is possible to state that the hypothesis is confirmed. Considering the evolution of positivism from the era of Comte (when positivist sociology systematically formed in 1850) to the non-positivist methodological synthesis of 1970, and the criticisms against positivist claims of replication and universality as well as the replication crisis that erupted after 2010, it is clearly observed that these principles which give legitimacy to social sciences are theoretically accepted, but pose major problems in practice and cannot be accepted as a valid scientific criteria. Accordingly, positivist replication is not a valid principle for social sciences, especially sociology. The post-colonial understanding of anti-universality which has become more evident has also been proven here because of the failure of replication and the notion that universal laws cannot be reached through reproducible knowledge has been strengthened.

Ethical Text

In this article, research and publication ethics rules are followed. The responsibility of any violation regarding the article belongs to the author(s).

REFERENCES

- Abramson, C.M. & Dohan, D. (2015). Beyond text: using arrays to represent and analyze ethnographic data. *Sociological Methodology*, 45(1), 272–319.
- Aguinis, H. and Solarino, A. M. (2019). Transparency and replicability in qualitative research: The case of interviews with elite informants. *Strategic Management*, (40), 1291–1315. <https://doi.org/10.1002/smj.3015>
- Amrhein, V., Trafimow, D. & Greenland, S. (2018). Inferential statistics as descriptive statistics: there is no replication crisis if we don't expect replication. *The American Statistician*, 73, 262-270, <https://doi.org/10.1080/00031305.2018.1543137>
- Arslantürk, A. H. (1989). Batı bilimi sorgulanıyor. bilim adamları sahtekarlık yaparlar mı?. Hayatın anlamı nedir? <http://www.hayatinanlaminedir.com/bilim-adamlari-sahtekarlik-yaparlarmi/>
- Asendorpf, J. B., Conner, M., De Fruyt, F., De Houwer, J., Denissen, J. J., Fiedler, K., Perugini, M. Brent W. Roberts, B. W., Schmitt, M., Vanaken, M. A. G., Weber, H., & Wicherts, J. M. (2013). Recommendations for increasing replicability in psychology. *European Journal of Personality*, 27(2), 108-119.
- Baker, M. (2016), 1,500 scientists lift the lid on reproducibility. *Nature*, 533, 452–454. <https://doi.org/10.1038/533452a>
- Bayram, G. (February 14, 2016). *Açık bilim ve bilimsel tekrarlanabilirlik*. <https://www.evrensel.net/yazi/75981/acik-bilim-ve-bilimsel-tekrarlanabilirlik>
- Berger, J., Eyre D. P. & Zelditch, M. (1989). Theoretical structures and the micro-macro problem. In *Sociological Theories in Progress: New Formulations*. (1-44). <https://core.ac.uk/download/pdf/87261128.pdf>
- Biernacki, R. (2012). *reinventing evidence in social inquiry: decoding facts and variables*. Palgrave Macmillan
- Brader, T., & Tucker, J. (2012). Following the party's lead: party cues, policy opinion, and the power of partisanship in three multiparty systems. *Comparative Politics*, 44(4), 403-420.
- Cartwright, N. (1997). Where do laws of nature come from?. *Dialectica*, 51(1), 65-78
- Challenges in irreproducible research. (October 18, 2018). *International Journal of Science*. 07.06.2019. <https://www.nature.com/collections/prbfkwmwvz>

- Clark, A. M. (1998). The qualitative-quantitative debate: moving from positivism and confrontation to post-positivism and reconciliation. *Journal of Advanced Nursing*, 27(6), 1242-1249.
- Collins, H. M. (1975). The seven sexes: A study in the sociology of a phenomenon, or the replication of experiments in physics. *Sociology*, 9(2), 205-224.
- Collins, H. M. (1998). The meaning of data: open and closed evidential cultures in the search for gravitational waves. *American Journal of Sociology*, 104(2), 293-338
- Collins, R. (1999). Unrecognized cumulation. *The American Sociologist*. 30, 41-61
- Daniel Kahneman (2017). "I placed too much faith in underpowered studies". 22.06.2019. <https://news.ycombinator.com/item?id=15228712>
- Eden, D. (2002). From the editors: replication, meta-analysis, scientific progress, and AMJ's publication policy. *Academy of Management Journal*, 45, 841-84
- Fanelli, D. (2009). "How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data". *PLOS One*. 4(5), 1-11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005738>.
- Freeman, D. (1983). *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth*. Canberra, ACT: Australian National University Press.
- Freese, J. (2007). Replication standards for quantitative social science. *Sociological Methods & Research*, 36(2), 153-172. <https://doi.org/10.1177/0049124107306659>
- Freese, J. (2014, July 8), *Why so much psychology?*. Scatterplot. <https://scatter.wordpress.com/2014/07/08/why-so-much-psychology/>
- Friedhoff, S., Meier zu Verl, C., Pietsch, C., Meyer, C., Vompras, J., & Liebig, S. (2013). *Replicability and comprehensibility of social research and its technical implementation*. [Working Paper, No. 219], Rat für Sozialund Wirtschaftsdaten (RatSWD), Berlin.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press
- Gaston, J., & Zelditch, M. (1979). The big three and the status of sociology. *Contemporary Sociology*, 8(6), 789-793.
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 781-795.
- Gouldner, A. (1968): The sociologist as partisan: sociology and the welfare state. *American Sociologist*, 3(2), 103-116.
- Grange, J. (2015, September 14). *My voluntary commitment to research transparency & open science*. <https://jimgrange.wordpress.com/tag/reproducibility/>
- Grange, J. (2017, March 16). *Reproducibility article in "the conversation"*. <https://jimgrange.wordpress.com/category/reproducibility>
- Hacking, I. (1983). *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Cambridge Univ. Press
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). A multilab preregistered replication of the ego depletion effect. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 546-73
- Hammersley, M. (1997). Qualitative data archiving: some reflections on its prospects and problems. *Sociology*, 31(1), 131-42
- Harlow, H. F., Dodsworth, R. O., & Harlow, M. K. (1965). Total social isolation in monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 54(1), 90.
- Horton, R. (2015). "Offline: What is medicine's 5 sigma?". *The Lancet*. 385(9976), 1380. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60696-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60696-1)
- Ioannidis, J. P. and Trikalinos, T. A. (2005). Early extreme contradictory estimates may appear in published research: The Proteus phenomenon in molecular genetics research and randomised trials. *Journal of Clinical Epidemiology*, 58, 543-549.

- Isaac, J. C. (2015). For a more public political science. *Perspectives on Politics*, 13(2), 269-283. <https://doi.org/10.1017/S1537592715000031>
- Kaiser, J. (2015, November 9). *Potti found guilty of research misconduct*. Retrieved: 05.07.2019. <https://www.sciencemag.org/news/2015/11/potti-found-guilty-research-misconduct>
- Kerr, N. L. (1998). HARKing: hypothesizing after the results are known. *Personality and Social Psychology Review*, 2(3), 196–217, https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0203_4
- Knorr-Cetina, K. D. (1991, August 9-12). Epistemic cultures: Forms of reason in science. *History of Political Economy*, 23(1), 105–122. <https://doi.org/10.1215/00182702-23-1-105>
- Kroeze, J. H. (2012). *Interpretivism in IS—a postmodernist (or postpositivist?) knowledge theory*. Proceedings of the Eighteenth Americas Conference on Information Systems, Seattle, Washington, USA.
- Law, J. (2009). Seeing like a survey. *Cultural Sociology*, 3(2), 223-246. <https://doi.org/10.1177/135050849962004>
- Leonelli, S. (2018). *Re-thinking reproducibility as a criterion for research quality*. <http://philsciarchive.pitt.edu/id/eprint/14352>.
- Lubis, F. O. (2017). Reviewing Bourdieu’s critique of opinion polls and notion of reflexivity in the public of indonesia. *Jurnal Politikom Indonesiana*, 1(2), 75-83.
- Lucas, J. W., Morrell K. & Posard, M. (2013). Considerations on the “replication problem” in sociology. *The American Sociologist*. 44, 217-232. <http://dx.doi.org/10.1007/s12108-013-9176-7>
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2014). Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences. *Educational Researcher*, 43(6), 304-316. <https://doi.org/10.3102/0013189X14545513>
- Makel, M. C., Plucker, J. A., & Hegarty, B. (2012). Replications in psychology research: how often do they really occur?, *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 537–542. <https://doi.org/10.1177/1745691612460688>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Brashears, M. E. (2006). Social isolation in America: changes in core discussion networks over two decades. *American Sociological Review*. 71(3), 353–75.
- Mead, M., Sieben, A. & Straub, J. (1973). *Coming of age in Samoa*. Penguin.
- Merton R. K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: Univ. Chicago Press
- Milkowski, M., Hensel, W.M. & Hohol, M. J. (2018) Replicability or reproducibility? On the replication crisis in computational neuroscience and sharing only relevant detail. *Journal of Computational Neuroscience* 45, 163-172. <https://doi.org/10.1007/s10827-018-0702-z>.
- Murphy, K.R. & Aguinis, H. J. (2019). HARKing: How Badly Can Cherry-Picking and Question Trolling Produce Bias in Published Results?, *Journal of Business and Psychology*, 34, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9524-7>.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *Reproducibility and Replicability in Science*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25303>.
- Mitchell, J. (2014, July 1). *On the emptiness of failed replication*. <https://www.discovermagazine.com/mind/on-the-emptiness-of-failed-replications#.XQ4LaegzaUI>
- Open Science Collaboration. (2015). *Estimating the reproducibility of psychological science*. 349(6251). <https://osf.io/ezcuw/wiki/home/>
- Peels, R. (2019). Replicability and replication in the humanities. *Research Integrity and Peer Review*. 4(2), 1-12
- Peng, R. D. (2011). Reproducible research in computational science. *Science*, 334(6060), 1226-1227.
- Peterson, D. & Freese, J. (2017). Replication in social science. *Annual Review of Sociology*, 43, 147-165.
- Popper, K. R. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge.
- Popper, K. R. (1963). Science as falsification. *Conjectures and Refutations*, 33-39.
- Pusztai, L., & Hatzis, C., & Andre, F. (2013). Reproducibility of research and preclinical validation: problems and solutions. *Nature Reviews Clinical Oncology*, 10(12), 720-724

- Radder, H. (1996). *In and about the world: philosophical studies of science and technology*. State University of New York Press.
- Reed, I. (2008). Justifying sociological knowledge: From realism to interpretation. *Sociological Theory*, 26(2), 101-129.
- Reinhart, C. M., & Rogoff, K. S. (2010). Growth in a time of debt. *American Economic Review*, 100(2), 573-78.
- Reinhart, M. (2016). *Reproducibility in the Social Sciences. Reproducibility: Principles, Problems, Practices, and Prospects*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118865064.ch19>. 407-423
- Riley, D. (2007). The paradox of positivism. *Social Science History*, 31(1), 115-126. <https://doi.org/10.1017/S0145553200013687>
- Schmidt, S. (2009). Shall we really do it again? The powerful concept of replication is neglected in the social sciences. *Review of General Psychology*, 13(2), 90-100.
- Seife, C. (2015). Research misconduct identified by the US Food and Drug Administration: out of sight, out of mind, out of the peer-reviewed literature. *JAMA internal medicine*, 175(4), 567-577. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2014.7774>
- Seyedsayamdost, H. (2015). On normativity and epistemic intuitions: Failure of replication. *Episteme*, 12(1), 95-116.
- Sherif, B. (2001). The ambiguity of boundaries in the fieldwork experience: Establishing rapport and negotiating insider/outsider status. *Qualitative Inquiry*, 7(4), 436-447. <https://doi.org/10.1177/107780040100700403>
- Simon, M. K. & Goes, J. (2012): *Dissertation and Scholarly Research: Recipes for Success: 2013 Edition*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Simonsohn, U., Nelson, L. D. & Simmons, J. P. (2014). P-curve: a key to the file-drawer problem. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 534-547. <https://doi.org/10.1037/a0033242>
- Smaldino, P. E., & McElreath, R. (2016). The natural selection of bad science. *Royal Society Open Science*. 3(9), 1-17. <https://doi.org/10.1098/rsos.160384>.
- Taylor, C., Gibbs, G. R. & Lewins, A. (2005): *Quality of qualitative analysis*. Available at onlineqda.hud.ac.uk/Intro_QDA/qualitative_analysis.php.
- Testing the reproducibility of social science research. (2019, July 10). *ScienceDaily*. www.sciencedaily.com/releases/2018/08/180827121303.htm
- The Cyril Burt Affair. (2018, April 29). *Human Intelligence*. <https://www.intelltheory.com/burtaffair.shtml>
- The science ‘reproducibility crisis’—and what can be done about it. (2017, March 15). <http://theconversation.com/the-science-reproducibility-crisis-and-what-can-be-done-about-it-74198>
- Travis, G. D. L. (1981). Replicating replication? Aspects of the social construction of learning in planarian worms. *Social Studies of Science*, 11(1), 11-32. <https://doi.org/10.1177/030631278101100102>
- Uscinski, J. E. & Butler, R. W. (2013). The epistemology of fact checking. *Critical Review*, 25(2), 162-180.
- Vanpaemel, W., Vermorgen, M., Deriemaeker, L. & Storms, G. (2015). Are we wasting a good crisis? The availability of psychological research data after the storm. *Collabra*. 1(1), 1-5. <https://doi.org/10.1525/collabra.13>.
- Wang, Z., Solloway, T., Shiffrin, R. M. & Busemeyer, J. R. (2014). Context effects produced by question orders reveal quantum nature of human judgments. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(26), 9431-9436.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1.
- Watts, A. (2017, March 6). *Science has a reproducibility crisis*. <https://wattsupwiththat.com/2017/03/06/science-has-a-reproducibility-crisis/>
- Wikipedia contributors. (2019, June 28). *Piltdown Man*. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved: 05.07.2019. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Piltdown_Man&oldid=903827001



Young, C. & Horvath, A. (2015). *Sociologists need to be better at replication*. *orgtheory.net*, Aug. 11. Retrieved: 25.06.2019. <https://orgtheory.wordpress.com/2015/08/11/sociologists-need-to-be-better-at-replication-a-guestpost-by-cristobal-young/>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Tekrarlanabilirlik: Pozitivist Sosyal Bilimlerin 21'inci Yüzyıl Krizi

Bilimsel tekrarlanabilirlik, evrensel ve kendi kendini destekleyen (doğrulayan) yöntem ile “hakikati” keşfetmeye yönelik pozitivist girişimin özünü oluşturur. Bu sebeple, tekrarlanabilirlik ilkesi hem doğa bilimleri hem de sosyal bilimler için önemli bir tartışma odağı olmuştur. Tekrarlanabilirlik krizi, sosyal psikoloji temelli çalışmaların tekrarı üzerine yapılan deneylerin başarısız olması sonucu ortaya çıkmış, süregelen bir metodolojik krizdir. Kriz, genel olarak tekrarlanabilirlik ilkesiyle çalışan tıbbi, doğal, sosyal ve diğer pozitivist bilimleri derinden sarsmıştır. Şimdiye kadar, tekrarlanabilirlik üzerine yapılan akademik tartışmalar her zaman akademi ile sınırlı kalmış ve medyanın konusu olmamıştır. Fakat 2000 sonrası bilimin doğruluğu, yol göstericiliği, güvenilirliği gibi temalar akademi çevresi dışında da sıklıkla tartışılmıştır. Bu da dikkatleri çeken bir mesele olarak bu araştırmanın gerekçesini oluşturmuştur. Bu makalenin amacı, 20. yüzyıla damgasını vuran pozitivism eleştirileri doğrultusunda sosyal bilimlerdeki en son metodolojik tartışma olarak tekrarlanabilirlik konusunu tespit etmek, pozitivist tekrarlanabilirlik ve evrensellik ilkelerini hangi düşünürlerin ve düşünce okullarının eleştirdiğini ortaya koymak ve bu ilkelerin 21. yüzyıl sosyal bilimlerde hala bir tartışma konusu olup olmadığını göstermektir.

Tekrarlanabilirlik, yalnızca diğer bireyler tarafından yapılan çalışmaların tekrarına dayanan basit bir teknik gereklilik değil, daha çok pozitivism tarafından şekillendirilen doğa ve sosyal bilimler temel yapı malzemesidir. İnsanlığın doğaya hükmetme aracı olarak tanımlanan bilimin 19'ncü ve 20'nci yüzyıllardaki epistemolojik ismi olan pozitivism göre, bütün bilimsel araştırmaların tekrarlanabilmesi gerekmektedir. Bu, bilim insanlarının kendi çalışmalarını ve başkalarının çalışmalarını nasıl değerlendirmesi gerektiğini belirleyen bir mekanizmadır ve bilimsel meşruiyeti sağlayan tüm ilmi çalışmaların merkezindedir. Bilim olarak adlandırılan insan kapasitesine dayalı etkinlik hakikat iddiasında olup, pozitif bilim de tekrarlayan doğruluk arayışı içinde olduğundan, tekrarlanabilirlik ilkesini terk etmek pozitivism göre tüm bilimsel uygulamaları ve bilahare bilimi terk etmek anlamına gelmektedir. Büyük bir makinenin dişlileri gibi birbirini tamamlayan tekrarlanabilirlik ilkesi, evrensellik ve nesnellik idealleri ile sıkı sıkıya bağlantılıdır. Evrensel bilgi, kopyalamaya dayanır. Diğer araştırmacıların sürekli tekrarlanan çalışmaları ile ulaşılabilecek evrensel yasalar (varsa) doğruluğu ifade eder. Burada nesnellik, tekrarlanan çalışmalarda yanlılığın olmaması anlamına gelir. Bu nedenle, pozitivist bir bilim anlayışı, çoğaltma, evrensellik, nesnellik ve gerçeğin peşinde koşma üzerine kuruludur. Gouldner'a göre, nesnellik olarak hakikat, aslında bu ilkeler etrafında oluşturulan hayali bir bilimsel komitenin varlığını sürdürebilmesi için bütünlüğün daha genel değerine atıfta bulunur (Gouldner, 1968, s.: 111). Bu ilkelerin herhangi birinin başarısızlığı, sıkı sıkıya bağlı olduğu diğer ilkelere zarar verir ve bilimsel uygulama ve topluluğun bütün bir anlayışını tehlikeye atar. Ek olarak, Merton'un (1973) belirttiği gibi, sosyolojik tekrarlanabilirlik, kaba ve hileli çalışmanın ortadan kaldırılabilmesi için bir sosyal kontrol mekanizması sağlar. Bununla birlikte, tekrarlamanın başarısızlığı, önceki çalışmaların hileli veya manipüle edilmiş olabileceği şüphesini uyandırır. Bu durum bilime olan güveni önemli ölçüde zedelemektedir.

2011 yılında patlak veren tekrarlanabilirlik krizi, pozitivist tekrarlanabilirlik ve evrensellik ilkelerini yeniden gündeme getirmiş ve eleştirilerin bir ölçüde haklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bilimin meşru temeli olarak kabul edilen bir meta-yargıç olarak tekrarlanabilirlik ilkesi, araştırma nesnesinin araştırmacıdan bağımsız olmadığı durumlarda belirli zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bu kriz, sosyal psikolojideki araştırmaların büyük çoğunluğunun

tekrarlanamamasının bir sonucu olarak başlamış, daha sonra tüm sosyal bilimlere yayılmış ve bir bilimsel meşruiyet sorunu haline gelmiştir. Kriz sosyoloji bağlamında ele alındığında tekrarlanabilirliğin birçok sorunu beraberinde getirdiği tespit edilmiştir. İlk olarak, sosyolojik bilginin post-pozitivist yanlışlama modeliyle ilerleyemediği görülmüştür. Öte yandan, sosyolojik bir çalışmanın çoğaltılması, akademik çevrelerin ve dergi editörlerinin yenilikçi üretme taleplerini yerine getirmediği için finansman ve tanınma konusunda sorunlar yaratmaktadır. Diğer yandan, her bir çalışmanın tarihsel, sosyal ve politik mizaçlar tarafından belirlenen farklı varsayım ve ön kabullere dayandığı tespit edilmiştir. Araştırmacının araştırma karşısında pasif kaldığını iddia eden pozitivism reddedilmiş ve araştırmacıların kasıtlı veya kasıtsız olarak verilerini manipüle edebildiği gösterilmiştir. Ayrıca, özellikle etik sorunlar nedeniyle, tekrarlama olasılığı sorunlu kabul edilmiştir. Nitel araştırmalar incelendiğinde, tekrarlamanın sosyolojik açıdan ideal olmadığı, araştırmalarda daha çok karşılıklı hesap verebilirlik ve anlayışın ön planda olduğu görülmektedir. Öte yandan kopyalama kriziyle birlikte pozitivist sosyal bilimlerin önemli bir handikapı ortaya çıkmıştır. Pozitivizmin, araştırmaların çok farklı alanlarda, farklı araçlar ve amaçlarla yapıldığı fikrini görmezden geldiği tespit edilmiştir. Bu, araştırmacıları araştırma ortamı ve kullanılan materyaller üzerinde maksimum kontrol sağlamaya yöneltmekte ve araştırmanın kendine özgü boyutlarını göz ardı ederek araştırmayı yalnızca yüzeysel bilim protokollerini tamamlamayı amaçlayan bir etkinlikle sınırlandırmaktadır. Kısacası, araştırmacılar yerel durumlarının sübjektif koşullarını görmezden gelmekte ve teorik formalitelere uymaya çalışmaktadır.

Çalışmanın sonucunda pozitivist iddiaların: tekrarlanma ve evrensellik ilkelerinin sosyolojide ontolojik, epistemolojik, bireysel ve yapısal yönlerden geçerliliğini yitirdiği sonucuna varılmıştır. Özellikle Alman Tarihselci Okul-Hermeneutik, Yorumlamacı Okul, Fenomenoloji, Post-modernizm gibi birçok ekolden eleştiri gelmiş, herhangi bir araştırmanın tekrarının teorik ve metodik sebepler dolayısıyla mümkün olmadığı, toplumların sui generis gerçekliği dolayısıyla evrensel yasaların var olamayacağı, tekrarlanabilirlik ve evrensellik ilkelerinin sosyal bilimsel açıdan ulaşılamayacak birer ütopya olduğu argümanları vurgulanmıştır.



"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/).

Development of Perceived Social Justice in Education Scale for Primary School Students

Çiğdem KARAKOÇ^{1*}  & Gönül SAKIZ² 

Received: 15 October 2021
DOI: 10.38015/sbyy.1010070

Accepted: 18 November 2021

Abstract:

The purpose of this research was to develop a valid and reliable scale for measuring perceived social justice of the primary school students in educational environments. A descriptive survey design was used. The data was collected from 475 fourth-grade students studying at five primary schools in Istanbul, Turkey. During the scale development, the following steps were taken: (1) The existing literature was reviewed and elementary school teachers' opinions were gathered; (2) a draft scale was developed and the experts' opinions were obtained; (3) the scale with 39 items was applied to 20 students for clarity, comprehensibility and applicability purposes; (4) the actual data was collected in two phases with the participation of 150 and 325 fourth-grade students, respectively; (5) Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted. The preliminary analysis showed that the value of Kaiser-Meyer-Olkin was .77 and the Bartlett's sphericity test was statistically significant. The results of the exploratory factor analysis (EFA) revealed a 3-factor structure with 13 items, explaining 52% of the total variance. The factors, compatible with the literature, were named as participatory justice, recognitional justice and distributive justice. The results of the first and the second order confirmatory factor analysis (CFA) were satisfactory (χ^2/df : 1.89 and χ^2/df : 1.86, respectively). The internal consistency reliability of the overall scale was .78. Finally, a valid and reliable 3-factor, 13 statements instrument, called Perceived Social Justice in Education Scale (PSJES) was developed. The use of this instrument in future related studies would hopefully shed light on the social justice dynamics in classrooms and their impacts on students' academic, behavioural and social-emotional outcomes.

Keywords: Social justice in education, primary school, scale development, 2023 Education Vision.

Öz:

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin eğitimdeki sosyal adalet algularını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışmada bir nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler İstanbul'da bulunan beş ilkokuldaki 475 dördüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, şu adımlar izlenmiştir: (1) İlgili alanyazın gözden geçirilmiş ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Cited:

Karakoç, Ç. & Sakız, G. (2021) Development of perceived social justice in education scale for primary school students. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 426-438. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1010070>

¹Marmara University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-4760-734X

²Marmara University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-7095-9554

*Corresponding Author: cigdemkarakoc@hotmail.com.tr

alınmıştır; (2) taslak ölçek geliştirilerek uzman görüşleri alınmıştır; (3) 39 maddeden oluşan ölçek, açıklık, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik kontrolü amacıyla 20 öğrenciye uygulanmıştır; (4) Veriler iki aşamada, sırasıyla, 150 ve 325 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla toplanmıştır; (5) Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ölçüm değeri .77 olup Bartlett testi anlamlıdır. Açımlayıcı faktör analizi (EFA) sonuçları, toplam varyansı %52 düzeyinde açıklayan 3 faktörlü ve 13 maddelik bir ölçek ortaya koymuştur. Faktörler alanyazın ile uyumlu olarak katılımcı adalet, tanıyıcı adalet ve dağıtıcı adalet olarak isimlendirilmiştir. Birinci ve ikinci derece CFA (sırasıyla χ^2 / df : 1.89 ve χ^2 / df : 1.86) ölçeğin geçerliğini doğrulamıştır. Ölçeğin güvenilirliği .78 olarak bulunmuştur. Sonuçta, İlkokul Öğrencileri için Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği (ESA) adı verilen, 3 faktörlü ve 13 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin ileride yapılacak ilişkili araştırmalarda kullanımının sınıf ortamında sosyal adalet dinamikleri ve bunların öğrencilerin akademik, davranışsal ve sosyal-duygusal gelişim süreçleri üzerindeki etkileri üzerine ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde sosyal adalet, ilkokul, ölçek geliştirme, 2023 Eğitim Vizyonu.

INTRODUCTION

Social justice has recently gained close consideration in educational policy area. Its urgency is guided by many reasons, including the increasing diversity of school populations, documentations of the differences in achievement scores and economic gaps between children, the dissemination of social injustice analysis and the need to prepare children to participate in the democratic process for a multicultural society (Bates, 2006; Furman & Shields, 2005). The concept of social justice in education has become more important in Turkey with the publication of the Education Vision 2023 document including a goal of raising individuals acquiring the 21st century skills and can use those skills for the benefit of humanity. One of the goals to be achieved in this process is to create a fair and human-centred understanding in education (Turkish Ministry of National Education, 2018).

Social justice refers to the degree to which a society supports what is necessary for a good life rather than a fair distribution of resources such as income and wealth among individuals within a community; these refer to the use and development of a person's talents, to reveal and express their experience, to adopt free will and to support self-development for all (Speight & Vera, 2004). Social justice is focused on the division of the social product within a complex division of labour (Johnston, 2011). Social justice is connected to how benefits and deficits are allocated to individuals in community (Miller, 1999).

OECD (2012), encourages efforts to reduce the discrimination among schools in which students with different cultural and socio-economic status continue their education for both fair and economically efficient educational environments. In this context, social justice in education is about preparing individuals for democratic participation and supporting access to education services (Furman & Shields, 2005).

The social justice theory in education has three dimensions, including political dimension of representation, cultural dimension of recognition and economic dimension of distribution (Fraser, 2007). Social justice in education consists of three sub-dimensions which are participatory justice, recognitional justice and distributive justice (Bates, 2006; Fraser, 2001; Karacan et al., 2015).

The distributive justice refers to who gets how much of social good such as money, welfare, and education. Providing elementary school education for the whole population, fair access to

higher education or free textbooks for all students are several examples for distributive justice, underlying the necessity of benefiting from equal resources (Connel, 1993).

Recognitional justice demands recognition, respect and understanding of cultural diversity and recognition, considered as a foundation of social justice, would involve a positive affirmation of the cultural practices of oppressed groups (Bates, 2006). Kolucki and Lemish (2011), proposes to reflect the value of each child and support all kinds of diversity with an inclusive approach. United Nations Convention on the Rights of the Child ensures the rights of children to develop cultural identity and to be honoured with their cultural values and beliefs (United Nations, 2006). Similarly, United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) emphasizes that the holistic development of human and the strengthening of respect for human diversity, fundamental freedoms and rights should be encouraged by education.

Participatory justice can be explained by the concept of democracy in education. Hunt (1998) draws attention to the existence of social justice at the centre of democratic education (Tomul, 2009). Formal education is important for constructing democracy culture among students and democratic teachers should have values and attitudes including justice and liberty (Uluçınar & Aypay, 2018). Democratization of classroom practices plays an important role in eliminating unfair situations that make a difference between students (Giroux, 1992). With increased exclusion and reduced participation in learning, subsequent decreases in performance occur and performance differences between advantageous and disadvantaged groups increase (Bates, 2006; Wrigley, 2003, Wrigley 2004). Students in social and learning environments can play an active role in making decisions and expressing themselves by participating in discussions with their knowledge, value, experience and perspective.

Social justice is possible with institutional arrangements that contribute to the social welfare of each individual (Miller, 1999). In their study, Koçak and Bostancı (2019), emphasized the need for students to adopt an approach that, in schools, no group is superior to another. Teachers, in that study, expressed the necessity of creating a school culture where respect for differences is the main factor. In their research, Furman and Shields (2005) emphasized the need for creating a democratic classroom environment for increasing students' academic success. Social justice is associated not only with academic success but also with emotional variables. For example, some researchers have theorized a relation between hope and social justice (Sandage et al., 2014). The related literature continually reveals a link among students' perceptions of social justice in education and their social, emotional and academic developments in educational environments. Therefore, schools and teachers are expected to be actively involved in the development of social justice perception (Cochran-Smith, 2004). Also, teachers should increase their students' success and prepare them for a democratic society (Furman & Shields 2005).

It is vital for primary school teachers to provide foresight about how to maintain positive student perceptions related to educational social justice implementations and how to prevent students' negative perceptions in the classroom. The literature shows that the social justice is dominantly examined within education administration field. Also, a scale that can measure high school teachers' level of performing social justice in schools validly and reliably has been found in the literature (Karacan et al., 2015). However, to our knowledge, there has not been any research inquiring this concept from the perception of primary school students and no related scale developed at this level so far. Therefore, the purpose of this study was to develop a valid and reliable scale to measure primary school students' perceived social justice in educational

environments. The developed scale is expected to provide a better understanding of students' perceptions of social justice in primary education and contribute to the identification of the factors causing and affecting primary school students' perceived social justice in education. The related studies which would result from the use of this scale would hopefully help educational leaders and teachers to design educational environments, plan curriculums and activities, shape attitudes considering the necessities of social justice. Considering the potential increase of research within this scope, the scale would also contribute to the literatures of primary school education and social justice.

METHOD

Participants

The study was conducted with three sampling groups of fourth-grade students attending five elementary schools in Istanbul in the academic year of 2018-2019. The participating schools were chosen based on the convenient sampling method. The first group of participants, consisted of 20 students, provided information related to the comprehensibility, applicability and usefulness of the scale. Other two sampling groups were used for the purpose of the exploratory and the confirmatory factor analyses. In the first application, there were 150 fourth-grade students while in the second application, there were 325 fourth-grade students (Table 1).

Table 1. Descriptive Statistics of the Participants

Sample	Male		Female		Total
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
EFA Sample	71	47.3	79	52.7	150
CFA Sample	157	48.3	168	51.7	325

Instrument Development

In this study, a descriptive survey design was used to develop Perceived Social Justice in Education Scale (PSJES). Each stage of the instrument development was explained in order below:

First stage: During the item development procedure, first, the literature on social justice in education was investigated (Furman & Shields, 2005; Kocak & Bostancı, 2019; Miller, 1999; Tomul, 2009) and, also, primary school teachers' and students' opinions on social justice were gathered. Based on the data, a draft item pool was created. Considering the target group's developmental level, the items were written in short sentences, as clearly as possible. During the item development stage, national and international literature such as UNICEF, United Nations Convention on the Rights of the Child, OECD and Ministry of National Education (MEB) in Turkey were used. Then, a pool of 46 items was developed. It was ensured that there were at least two items measuring the same feature in the item pool and the items were distributed in a balanced way to the sub-dimensions existing in the literature. A 5-point likert type scale ranging from (1) never to (5) always was used for measurement. The numerical values were presented for each item to support easy tracking. Considering the cognitive levels of fourth-grade students, the number of words for each item kept limited to ten words (Yılmaz & Korkmaz, 2017). The increase in scores is meant to increase in students' perceptions of social justice in their classrooms.

Second stage: Based on the related literature (Bates, 2006; Fraser, 2001; Karacan et al., 2015), the PSJES was consisted of three factors: participatory justice, recognitional justice and distributive justice.

Third stage: Creating a valid and reliable scale requires a thorough examination of each statement for meaning, content and clarity. For the purpose of the face and the content validity, four field specialists, a scale development specialist, two classroom teachers and two language specialists provided their knowledge and expertise for the evaluation of the item pool. Each expert rated each item as *essential*, *essential but needs to be corrected* or *not essential*. Based on the experts' evaluations, seven items were deleted from the draft scale, several items were rewritten and a 39-item scale was created.

Fourth stage: After the final version of the scale was obtained, a legal permission for the in-class applications of the scale was provided from the Ministry of National Education in Turkey. The instrument was applied to 20 fourth-grade students to determine the clarity, comprehensibility and applicability of each item. Students responded to the scale in their classrooms and stated that each question is clear and understandable. Therefore, no further changes were made.

Fifth stage: This stage included two phases: exploratory and confirmatory factor analyses. A total of 150 students and 325 students were participated in the first and the second phases of the study, respectively. After obtaining the legal permission, the primary schools volunteering for participation were visited; and the necessary information was provided to the school administrators and the teachers. Before the applications, the students were informed about the study, voluntary nature of their participation, the absence of any grading and the duration of the application. The data was collected by the first author. The students were responded to the instrument in their own classrooms. During the implementation, the first author presented in the classroom. The completion of the instrument took approximately 20 minutes.

Data Analysis

Following the data collection process, first, the data were examined for extreme values and missing data. No extreme values or any pattern in missing values were detected. Because parametric tests in statistical analysis require normal distribution for higher reliability (Bursal, 2017), the distribution of the data was also examined using skewness and kurtosis values. In terms of normality, skewness and kurtosis values between +1 and -1 are considered excellent while values between -2 and +2 are considered acceptable (George & Mallery, 2016). In this study, the skewness and the kurtosis values were satisfactory (skewness: -.483 and .198; and kurtosis -.243 and .394, for exploratory and confirmatory data, respectively). Therefore, the distributions of the data at two time points were considered normal.

Following the normality test, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's test of sphericity were examined to determine whether the data were suitable for factor analysis. KMO value greater than .60 and Bartlett's test of sphericity lower than .05 are considered satisfactory (Büyüköztürk, 2008).

Factor analysis is a multivariate statistic for obtaining few variables with a large number of identifiable features and the construct validity of the scales can be examined using factor analysis (Büyüköztürk, 2002). In this study, while performing exploratory factor analysis, direct oblimin technique, one of the horizontal rotation techniques, was used to determine whether

there is a relationship between the factors. Since the relation of the factors with each other was detected under 0.30, varimax rotation, one of the vertical rotation techniques, was used in the factor analysis. In the case of multi-factor structures, the lower limit of the total variance explained by the related items is recommended to be at least 40% (DeVellis, 2017). In multi-factor scales, each factor needs to have at least three items and contribute a minimum of 5% to the total variance (Costello & Osborne, 2005). In the correlation matrix, the items are expected to correlate with each other sufficiently, which requires the presence of inter-correlation values greater than 0.30 (Sherbourne & Stewart, 1991).

Following EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to determine whether the data fit adequately to the model emerged from the EFA. For evaluating goodness of fit, Garver and Mentzer (1999) recommended the Tucker Lewis Index (TLI), the Comparative Fit Index (CFI) and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). For a good fit, the score of RMSEA should be less than .05 (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). Comparative Fit Index (CFI) and Tucker Lewis Index (TLI), ranging from 0 to 1, should be equal or greater .90 for acceptable fit (Garver and Mentzer, 1999). On the other hand, Schermelleh-Engel et al (2003) suggest that CFI and NNFI indexes should be equal or higher than .95. However, CFA results may not work well with effects of some factors including estimators, distributions and sample sizes (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel et al., 2003). After first order analysis, second order CFA was conducted to examine whether factors are combined under PSJES.

In addition to the validity studies, the reliability analyses were also performed. In statistical analyses, the internal consistency reliability is expected to be at least .70 (Cronbach, 1951). In this study, the reliability of the scale was determined by Cronbach alpha reliability analysis, and, also, t values of 27% lower and upper groups were calculated for criterion related validity.

RESULTS

Exploratory Factor Analysis (EFA)

In the process of the EFA, first, KMO and Bartlett's test of sphericity calculated to determine whether the data are suitable for factor analysis. The results showed that KMO value was .77 and Bartlett's test result was significant ($p < .001$). Then, using the varimax analysis, the determinant value was examined. The determinant value from correlation matrix was found to be .05, indicating that there was no multicollinearity between items. Based on EFA findings, the items remaining at the lower limit of 0.30 and overlapping were removed from the scale and the analysis procedures were repeated for each item removal. Thus, 26 of the 39 items in the draft scale were discarded and the analysis was repeated for the remaining 13 items. The results showed that PSJES explained 52% of total variance with a three-dimensional structure. The variance explanation rate calculated as 20% for the first factor, 16% for the second factor and 15% for the third factor (Table 2).

Table 2. Total Variance for PSJES

Factor	Initial Eigen Values			Sum of Rotated Square Loads		
	Total	Variance	Cumulative%	Total	Variance	Cumulative%
1	3.686	28.355	28.355	2.701	20.776	20.776
2	1.853	14.254	42.608	2.061	15.850	36.626
3	1.231	9.468	52.077	2.009	15.450	52.077
4	.953	7.329	59.406			

According to the data presented in Table 3, 13 items remaining on the scale were collected under three factors. The three sub-dimensions of the scale were named as Participatory Justice (P1, P2, P3, P4, P5 and P6), Recognitional Justice (R7, R8 and R9) and Distributive Justice (DR10, DR11, DR12 and DR13). Three items in the scale were reverse coded (DR10, DR11 and DR12). After explanatory factor analysis, the correlation coefficients of the items remaining in the scale were higher than 0.30. Also, since the common factor variance ratios are greater than 0.10, it is predicted that all the items make a sufficient contribution to the common variance of the factors.

Table 3. Exploratory Factor Structure for PSJES

Items	M	sd	F1	F2	F3
P1 We comfortably present the shows (drama, theatre) that we have prepared in the classroom.	3,347	1,470	.747		
P2 We freely read the essays we write in the class.	3,680	1,397	.726		
P3 Everyone in the class freely expresses their ideas.	3,933	1,350	.668		
P4 My teacher makes various activities for everyone to participate in class.	3,580	1,439	.613		
P5 My teacher encourages us to use our rights.	4,007	1,308	.568		
P6 Everyone expresses their opinions while making a decision in the classroom.	4,220	1,098	.547		
R7 My teacher loves me even if my clothes are not beautiful.	4,260	1,343		.849	
R8 My teacher loves me even if the things on me are dirty.	4,013	1,405		.823	
R9 My teacher even loves the students who don't know the answers to the questions.	4,020	1,303		.470	
DR10 My teacher gives some of my classmates more opportunity to talk.	3,673	1,388			.780
DR11 My teacher smiles at some students more while talking.	3,733	1,288			.691
DR12 My teacher only rewards some students.	3,873	1,343			.625
DR13 My teacher congratulates everyone who does the right thing.	3,860	1,182			.568

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

Confirmatory factor analysis was used to confirm the factor structure determined by EFA. The goodness of fit values obtained from the CFA were compared against the criteria in the literature (Garver & Mentzer, 1999; Schermelleh-Engel et al., 2003). Because the ratio of chi-square to degree of freedom is lower than 5 and satisfactory, other fit indices of the model were examined. The results showed that the data fit well with the model emerged from the EFA (Table 4). The first order CFA model was presented in Figure 1. The factor loadings of the items in the model varied between .47 and .55; and the error variances ranged from .48 to .68.

Table 4. CFA Fit Indices of the Model for PSJES

Fit indices	Model data	Good-fit	Acceptable fit
χ^2/df	1.89	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	0.05	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	0.08	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$
NNFI (TLI)	0.91	$.97 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .97$
GFI	0.95	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	0.92	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq NFI \leq .90$
CFI	0.93	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .97$

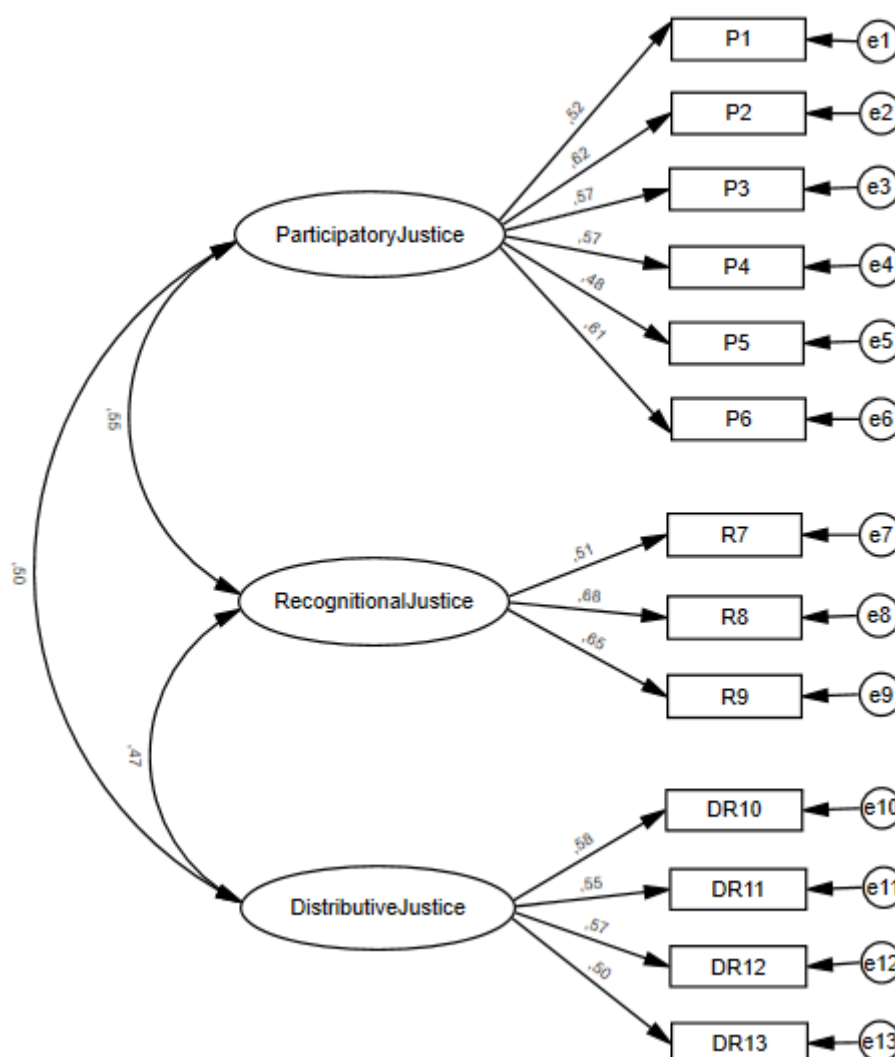


Figure 1. The First Order CFA for the PSJES

The second order CFA model showed that the three dimensions that emerged from EFA and the first level CFA were combined in a higher dimension (Table 5). The fit indices for the first and the second order CFA were acceptable in terms of χ^2/df , RMSEA, GFI, AGFI, SRMR, NNFI, and CFI indexes.

Table 5. Second Order CFA Fit Index Test of the Model

χ^2/df	RMSEA	SRMR	NNFI	GFI	AGFI	CFI
1.86	0.05	0.08	0.91	0.95	0.92	0.93

The second order CFA model was presented in Figure 2. The factor loadings of the items in the model varied between .65 and .76.

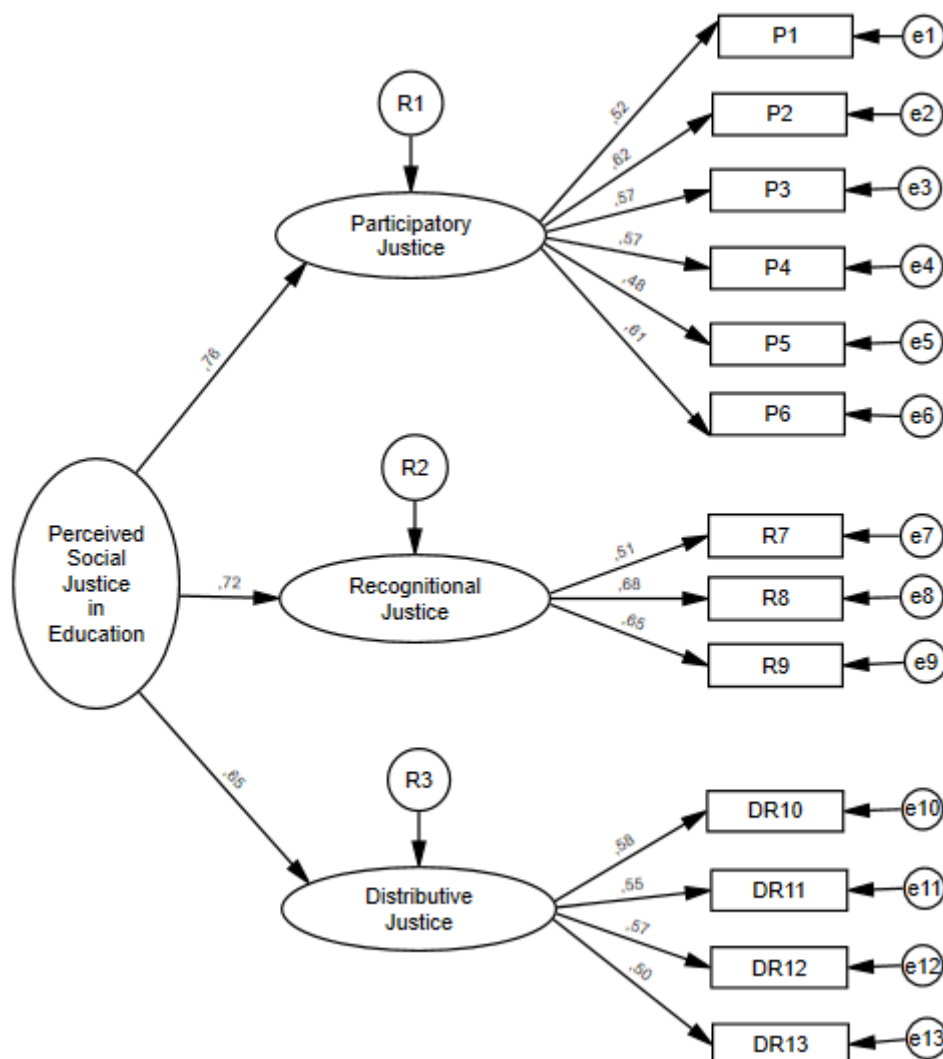


Figure 2. The Second Order CFA for the PSJES

Reliability

The internal consistency reliability of the scale was found to be .78. The item-total test correlations varied between .32 and .49. For testing criterion related validity, *t* values of 27% lower and 27% upper groups were founded meaningful for all items ($p < .001$).

DISCUSSION

The purpose of this research was to develop a valid and reliable scale measuring primary school students' perceptions of social justice in their classrooms. For this purpose, the related literature was reviewed and the opinions of primary school students and teachers were obtained to develop a draft scale. Based on the experts' opinions, several items were removed and the scale was applied for clarity and comprehensibility purposes. Following the content validity procedure, the data was collected from the fourth-grade students in Istanbul for EFA and CFA and reliability testing purposes. A 5-point Likert type measure, ranging from 1 = never to 5 = always was used for measurement. Finally, the Perceived Social Justice in Education Scale (PSJES) consisted of 3 factors and 13 items was developed. Three items are reversed coded. The sub-factors in the scale consistent with the literature were named as "participatory justice,

distributive justice and recognizing justice”. Using 5-point Likert type measurement, the lowest score that can be obtained from the scale is 13 and the highest score is 65. An increase in the scores obtained from the scale indicates an increase in students’ perceptions of social justice in their classrooms and vice versa.

There are some limitations of this study. First of all, the participants of this study were selected from Istanbul only. Although the city has a cosmopolitan structure that has a vast capacity for representing many regions of Turkey, more studies are needed in different regions and diverse cultures. Secondly, a quantitative research method was used in this study. Future studies designed with a mixed or a qualitative research approach is needed for an in-depth analysis of the concept of social justice. For example, in their study, Ibret et al. (2018) founded 149 different metaphors related to the concept of democracy expressed by the participating prospective teachers. A similar future research can dwell into the investigation of social justice metaphors of teachers and students in educational environments.

As indicated earlier, theory and research suggest a connection between students’ perceptions of social justice and their social, emotional and academic outcomes in educational environments (Furman & Shields, 2005; Sandage et al., 2014). Therefore, more research, especially in developing countries, is needed to better understand the role of perceived social justice on students’ social, psychological, and educational outcomes and the potential interactions among the related variables.

In their research, Torres-Harding et al. (2011) developed a Social Justice Scale for graduate and undergraduate students. Karacan et al. (2015) developed Social Justice Scale to measure high school teachers’ level of performing social justice in schools. Cirik (2015) analyzed the psychometric characteristics of the Turkish version of Social Justice Scale. Özdemir and Kütküt (2015) developed Social Justice Leadership Scale to measure the social justice leadership behaviours of school principals. However, to our knowledge, there has not been any research inquiring primary school students’ perceived social justice in educational environments and there is not enough studies on social justice practices in education. In this scope, PSJES can be adopted by researchers, school administrators, and teachers aiming at studying social justice in primary school environments. In future studies, the PSJES can be adapted for different developmental levels, especially for early childhood level. In addition, considering that social injustice may occur more for special students, the related research in the field of special education is needed. Especially, in integrated classrooms, raising the awareness of students about the value of social justice in their classrooms is critical to create a more humane environment for all.

Ethical Text

In this article, research and publication ethics rules are followed. The responsibility of any violation regarding the article belongs to the author(s).

REFERENCES

- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1746197906064676>
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cirik, I. (2015). Psychometric characteristics of the Social Justice Scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 23-44. <https://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.2>
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*. Teachers College Press.
- Connell, R. W., & Connell, R. (1993). *Schools & social justice*. Temple University Press.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297- 334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation. *Heinrich Böll Stiftung*, 5, 1-13.
- Fraser, N. (2007). Re-framing justice in a globalizing world. In T. Lovell (Ed.), *(Mis)recognition, social inequality and social justice* (pp. 17-35). Routledge.
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119-137). Teachers College Press.
- Garver, M. S., & Mentzer, J. T. (1999). Logistics research methods: Employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1992). Language, difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into Practice*, 31(3), 219-227. <https://doi.org/10.1080/00405849209543546>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Ibret, B. Ü., Receptoğlu, E., Avcı, E. K., & Receptoğlu, S. (2018). Perceptions of prospective teachers about the concept of "Democracy". *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 421-441. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1763>
- Johnston, D. (2011). *A brief history of justice* (vol. 10). John Wiley & Sons.
- Karacan, H., Bağlıbel, M., & Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Koçak, S., & Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 917-944. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>
- Kolucki B., & Lemish, D. (2011). *Communicating with children: Principles and practices to nurture, inspire, excite, educate and heal*. UNICEF.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Harvard University Press. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/3232561?seq=1#page_scan_tab_contents
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Development of Social Justice Leadership Scale (SJLS): The validity and reliability study. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.
- Sandage, S. J., Crabtree, S., & Schweer, M. (2014). Differentiation of self and social justice commitment mediated by hope. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 67-74. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00131.x>

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Speight, S. L., & Vera, E. M. (2004). A social justice agenda: Ready, or not? *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118. <https://doi.org/10.1177/0011000003260005>
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705-714. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152), 126-137.
- Torres-Harding, S.R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50, 77-88. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>
- Turkish Ministry of National Education (2018). *2023 Education Vision*. Retrieved from https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_VIZYON_ENG.pdf
- Uluçmar, U., & Aypay, A. (2018). An evaluation of the relationship between pre-service teachers' critical thinking dispositions and democratic values in terms of critical pedagogy. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 1-17. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1545>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs Disability (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Wrigley, T. (2003). Is 'school effectiveness' anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-4-00228>
- Wrigley, T. (2004). 'School effectiveness': The problem of reductionism. *British Educational Research Journal*, 30(2), 227-44. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195272>
- Yılmaz, M., & Korkmaz, C. (2017). 1-5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (38), 111-130.

Perceived Social Justice in Education Scale

Dear Participants: There is no right or wrong answers for the statements provided below. You will not receive any grade for your participation in this research. Your responses will remain confidential, your teachers and friends will not see your paper and will not know what you have marked. Read the each statement carefully and circle only 1 (one) response from the options given on the right hand side. Thank you for your participation.

Age:	Grade:	Gender:				
1	We comfortably present the shows (drama, theatre) that we have prepared in the classroom.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
2	We freely read the essays we write in the class.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
3	Everyone in the class freely expresses their ideas.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
4	My teacher makes various activities for everyone to participate in class.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
5	My teacher encourages us to use our rights.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
6	Everyone expresses their opinions while making a decision in the classroom.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
7	My teacher loves me even if my clothes are not beautiful.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
8	My teacher loves me even if the things on me are dirty.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
9	My teacher even loves the students who don't know the answers to the questions.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
10	My teacher gives some of my classmates more opportunity to talk.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
11	My teacher smiles at some students more while talking.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
12	My teacher only rewards some students.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)
13	My teacher congratulates everyone who does the right thing.	Never(1)	Rarely(2)	Sometimes(3)	Often(4)	Always(5)

Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği

Değerli Karılımcılar: Aşağıdaki maddelere ilişkin doğru veya yanlış cevap bulunmamaktadır. Bu çalışmaya katılımınız sonucunda bir not almayacağız. Cevaplarınız gizli kalacak, kağıdınızı öğretmenleriniz ve arkadaşlarınız görmeyecek ve ne işaretlediğinizi bilmeyecek. Her soruyu dikkatlice okuyarak yandaki seçeneklerden sadece 1 (bir) cevabı yuvarlak içine alınız. Katılımınız için teşekkürler.

Yaş:	Sınıf:	Cinsiyet:				
1	Hazırladığımız gösterileri (drama, tiyatro) sınıfta rahatça sunarız.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
2	Yazdığımız yazıları sınıfta özgürce okuruz.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
3	Sınıfta herkes fikirlerini özgürce anlatır.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
4	Öğretmenim herkesin derse katılması için çeşitli etkinlikler yapar.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
5	Öğretmenim haklarımızı kullanmamız için bizi destekler.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
6	Sınıfta karar alınırken herkes fikrini söyler.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
7	Kıyafetlerim güzel olmasa da öğretmenim beni sever.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
8	Üzerim kirli olsa da öğretmenim beni sever.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
9	Öğretmenim soruları doğru cevaplayamayan öğrencileri de sever.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
10	Öğretmenim bazı arkadaşlarıma daha çok söz hakkı verir.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
11	Öğretmenim konuşurken bazı öğrencilere daha çok gülümser.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
12	Öğretmenim sadece bazı öğrencileri ödüllendirir.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)
13	Öğretmenim doğru işler yapan herkesi tebrik eder.	Hiçbir Zaman(1)	Çok az(2)	Bazen(3)	Çoğu Zaman(4)	Her Zaman(5)



"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/).

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Durumlarının İncelenmesi

Fikret ALINCAK^{1*} & Zarife PANCAR²

Gönderilme Tarihi: 21 Ekim 2021 Kabul Tarihi: 18 Kasım 2021
DOI: 10.38015/sbyy.102923

Öz:

Teknolojinin gelişmesiyle beraber hayatımıza giren internet, insanların her açıdan bilgiye ulaşmasını ve diğer bireylerle hızlı bir biçimde etkileşime geçmesini sağlayan iletişim aracıdır. Günlük yaşamda getirdiği kolaylıkların yanında aşırı bir biçimde kullanılması beraberinde birtakım olumsuzlukları ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanım durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunda Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan 20beden eğitimi öğretmeni ile ve gönüllülük esasına uygun olarak yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan mülakat yöntemi kullanılarak, elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenleri, interneti sık ve orta düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin, sosyal medyayı çok sık kullandıkları, interneti daha çok; haber ve bilgi edinmek, sosyal medya ve iletişim kurabilmek amacı ile kullandıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında çalışma grubu sosyal medyayı; haber ve bilgi elde etmek, yeni arkadaşlıklar edinmek ve eğlenmek amacı ile kullandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma grubu cep telefonunu genel anlamda iletişim kurmak ve araştırma yapmak için kullandığını belirtirken, en güvenilir kitle iletişim aracı olarak da cep telefonu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keywords: Beden eğitimi, öğretmen, internet kullanımı.

Abstract:

The internet, which has entered our lives with the development of technology, is a communication tool that enables people to access information from every angle and interact with other individuals quickly. In addition to the conveniences it brings in daily life, its excessive use causes some negativities. The aim of this study is to reveal the opinions of physical education teachers about internet usage situations. In the study group of the research, face-to-face interview technique was used with 20 physical education teachers within the body of Gaziantep Provincial Directorate of National Education and on a voluntary basis. In the research, using the interview method, which is one of the qualitative research methods, the data obtained were analyzed by the content analysis method. As a result of the research, physical education teachers stated

Atf:

Alıncak, F. & Pancar, Z. (2021) Beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanım durumlarının incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 439-453. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1012923>

¹Gaziantep University, Turkey. Orcid ID: 0000-0003-3459-3441

²Gaziantep University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-1659-2157

*Corresponding Author: alincakfikret27@gmail.com

that they use the internet frequently and moderately. Physical education teachers participating in the research use social media very often, internet more; It has been stated that they use it for the purpose of obtaining news and information, social media and communication. In addition, the working group includes social media; They stated that they use it to obtain news and information, to make new friends and to have fun. In addition, while the study group stated that they used the mobile phone to communicate and research in general, it was concluded that the mobile phone was the most reliable mass communication tool.

Key Words: Physical Education, Teacher, Internet Usage.

GİRİŞ

İnternet, yer küre üzerinde birden fazla bilişim teknolojileri ürünü olan araç gerecin birbirine bağlı olduğu tüm Dünya’da yayılmış irili ufaklı milyonlarca bilgisayarlardan oluşan ve bütün Dünya’da daha da yaygınlaşan ve sürekli büyümeye devam eden bir iletişim ağıdır (Tarcan, 2005; Dede, 2004). İnternet dünya genelinde bulunan birtakım ağların birbirleri ile iletişime geçmesini ve birbirleriyle kaynaklarını paylaşmasını sağlayan uluslararası ağ şeklinde tanımlanmaktadır (Ögel, 2012). İnternet, tüm ağları ve bilgisayar sistemlerini birbirine bağlayan, e-iletişim platformu şeklinde ifade edilmektedir (Saatçioğlu, 2016). Bir başka tanıma göre internet; iki veya daha çok bilgisayarın dünya genelinde birbiriyle birleşmesinden ortaya çıkan oldukça geniş bir bilgisayar ağıdır (Altun, 2019).

Dünya genelinde İnternet kullanımının hızla yaygınlaşmasına paralel olarak, sunduğu hizmetlerde de çeşitliliğinin artması ve her yaş grubundan bireye hitap etmesi, bireylerin hayatında önemli değişikliklere yol açmış ve pek çok yönden kolaylığı beraberinde getirmiştir (Acat, 2019). Teknolojinin hızlı bir biçimde gerçekleşerek insan hayatında yer aldığı ve gün geçtikçe insanların hayatında ciddi mana da yer edindiği bir gerçektir (Dinç, 2010).

Bilgi ve teknolojinin oldukça hızlı geliştiği çağımızda, internet ve bilgisayar kullanımının önemi gün geçtikçe artmaktadır (Say & Yıldırım, 2020). Bu durumun asıl sebeplerinden biri internet ve bilgisayar kullanımının sağladığı olanaklarla bu hizmetlere erişimin kolay ve hızlı bir şekilde olmasındandır. Bireyler, internet ağıyla dünyanın herhangi bir yerinde bulunan diğer bireylerle etkileşime geçebilir ve erişmek istedikleri bilgilere en kısa sürede ulaşabilmektedirler. İnsanlar, internetin sağladığı oyun, eğitim, sağlık, haberleşme, iletişim, kendini gerçekleştirme konuları gibi sayısız hizmetten yararlanabilmektedirler (Tanrıverdi, 2012).

İnternetin yaygın hale gelmesi gençlerin meraklı olmasını ve araştırma imkânlarının kolay duruma gelmesi daha donanımlı ve gelişmiş bir nesillere ortam hazırlamıştır. İnternetin etkili iletişim kurma yönünden gençlere olumlu katkılar sunduğu görülmektedir (Yıldırım, 2014). Dolayısı ile internetin faydalarına baktığımızda arasında on-line eğlenmek, iletişim kurmak, oyun oynamak, e-postalan takip etmek, alışveriş yapmak şeklindedir. Demirli ve Arslan (2018) internetin günümüzde birçoğumuz için hayatın önemli bir ögesi olduğunu ifade etmiştir. İnternetin sağlıksız bir şekilde sık ve aşırı kullanımı ise iş ve sosyal yaşamlarında birtakım sorunlara yol açmıştır (Anlayışlı & Serin, 2019; Oktan, 2015). İnternet ve haberleşme teknolojisinde yaşanan çok hızlı değişim ve gelişmeler beraberinde bir takım sıkıntıları da meydana getirmiştir. İnternet herkesin her yerden erişim imkânı bulduğu bir ağıdır ve içerisinde yer alan bilginin sınırsız olması ve kontrol edilememesi nedeniyle hem yetişkin hem de çocukların maruz kaldıkları bir takım problemler oluşmaktadır (Odabaşı & diğ., 2007).

Ayrıca ergenlik dönemi bireyin geleceğini şekillendireceği akademik ve mesleki kararlar alması gereken önemli yıllardır. İnternet'in kolay ulaşılabilirliği ve bireyin günlük yaşamını planlamadan yaşıyor olması, İnternet bağımlılığı riskini arttırmaktadır (Reiner & diğ., 2017). Yaşamımızın hemen hemen her alanında yer edinerek bizlere kolaylıklar sağlayan İnternet günümüzün vazgeçilmesi mümkün olmayan önemli teknoloji ürünü olmasının yanında sınırsız ve kontrolsüz kullanımı genellikle; çocuk ve ergenlerde bir takım rahatsızlıklar oluşturabilmektedir (Eftekin, 2015). Ayrıca aşırı düzeyde internet kullanımı; farklı rahatsızlıklar oluşturabilmektedir (Diane, 2005). Beard ve Wolf (2001) aşırı internet kullanımının insanların internet bağımlılığının göstergelerinden olduğunu belirtmiştir. İnternetin düzenli olarak kullanılmasından faydalı olmakla birlikte, problemleri kullanımının ise patolojik bağımlılık, korku ve endişe yaratmaktadır (King & diğ., 2013). Üniversite öğrencilerinin internete ucuz ve kolaylıkla ulaşılabilmesi aşırı kullanım için en önemli faktörlerdendir (Pawłowska & diğ., 2015; Anderson & Heyne, 2012; Lin & Tsai, 2002; Kandel, 1998). Bilgisayar ve internetin aşırı kullanımı, kullanımın kontrol edilememesi, internet ve bilgisayar kullanımına yönelik sıkıntı yaratıcı dürtü ve davranışlardır (Starcevic & Aboujaoude, 2017), (Söyler & diğ., 2018). Young ise patolojik kumar oynama bozukluğu tanı kriterlerinden yararlanarak internet bağımlılığını; internetin aşırı tüketilmesinin önüne geçilememesinden dolayı aşırı sinirlilik, saldırganlık ve işlevsellikte bozulma olarak tanımlamıştır (Young, 2004).

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalarda da bilgisayar ve internet kullanımının her geçen gün yaygınlaştığı, düzenli olarak kullanan kişi sayısının bilhassa genç bireyler arasında hızla artış gösterdiği gözlemlenmektedir (Saatçoğlu, 2016).

Bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İnternet kullanma sıklığınız hangi düzeyde?
2. Sosyal medya kullanma sıklığınız ne düzeyde?
3. İnterneti kullanma amacınız nelerdir?
4. Sosyal medyayı kullanma amacınız nelerdir?
5. Cep telefonunu daha çok hangi amaç için kullanmaktasınız?
6. En güvendiğiniz kitle iletişim aracı hangisidir?

YÖNTEM

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma deseni, nitel araştırma desenlerinden Olgubilim (fenomenoloji) desendir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanımına ilişkin görüşleri, yaklaşımları ve tanımlama hakkındaki yorumlarını daha ayrıntılı ve detaylı olarak bilgi elde etmede etkili olacağından görüşme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırma Grubu

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanım durumları incelenmiştir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde ise

amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırma grubu ile ilgili veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırma Grubuna (n= 20) Ait Kişisel Özellikler

Değişkenler	Guruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	12	60
	Kadın	8	40
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl merkezi	14	70
	İlçe	6	30
Eğitim	Lisans	17	85
	Lisansüstü	3	15
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 Yıl	2	10
	6-10 Yıl	8	40
	11-15 Yıl	5	25
	16-20 Yıl	3	15
	20 Yıl ve üzeri	2	10

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %60’ı erkek beden eğitimi öğretmeni, %40’ı ise kadın beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Buna göre katılımcıların çoğunluğu erkek beden eğitimi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları yeri incelediğimizde; Katılımcıların %85’i lisans mezunu, %15’i ise yüksek lisans mezunu beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların%10’unun 1 ile 5 yıl arası meslek sürelerine sahip olduğu, %40’ının 6 ile 10 yıl arası meslek sürelerine sahip olduğu, %25’inin 11 ile 15 yıl arası meslek sürelerine sahip olduğu, %15’inin 16-20 yıl arası meslek sürelerine sahip olduğu, %10’unun ise 20 yıl ve üzeri arasında meslek sürelerine sahip beden eğitimi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yoğunluğu 11 ile 15 ve 16- 20 yıl meslek sürelerine sahip olan beden eğitimi öğretmenleri oluştururken, en az yoğunluğu ise; 1-5 yıl ile20 yıl ve üzerinde meslek sürelerine sahip beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Açık Uçlu Soru Formunun Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada nitel verileri toplamak için 6 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği yoluyla araştırmacı, tutumlar, deneyimler, niyetler, düşünceler, zihinsel algılar, yorumlar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumları anlamaya çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme yapılacak formunun geliştirilmesi için kapsamlı bir literatür taraması yapılarak görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilk olarak araştırmacı tarafından alan taraması yapılmış ve konu ile ilgili olarak güvenlik güçlerine sorulabilecek soruların bulunduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra üç uzman eşliğinde oluşturulan sorular incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Çalışma kapsamına alınan hiçbir katılımcı araştırmaya katılmaya zorlanmamış, anketlerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan görüşme formundan elde edilen veriler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ardından nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan elde edilen verilerin analizinde sıklıkla kullanılan içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Takip edilen basamaklar şu şekildedir;

- Araştırma verilerinin toplanması
- Verilerin kodlanması
- Temaların oluşturulması
- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi
- Bulguların yorumlanması

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonrası elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Görüşmelerden doğrudan alıntılar verilirken bu alıntılar hangi katılımcıya ait olduğunu belirtmek için alıntılarının öncesinde katılımcı listesinde verilmiş olan sıra numarası eklenmiştir.

Tablo 2. Beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanma sıklığının hangi düzeyde olduğuna ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	n	%
Çok sık	9	45
Günde 2 saat	5	25
4-6 saat	2	10
Orta düzeyde	2	10
Hiçbir zaman	2	10
Toplam	20	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanma sıklığının hangi düzeyde olduğu incelendiğinde çoğunluğu %45 interneti çok sık kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların %20’i ise interneti günde 2 saat kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazıları, interneti; günde 4-6 saat ve orta düzeydekullandıkları yönünde görüş ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 2beden eğitimi öğretmeni ise interneti hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Güvenlik güçlerinden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“İnterneti günde yaklaşık olarak 2 saatkullanırım.”(Ö7)

“İnterneti günde 4-6 saat zaman geçirmek için kullanırım.”(Ö11)

“İnterneti gerek olmadıkça kesinlikle kullanmam.”(Ö14)

“İnterneti çok sık kullanırım.”(Ö20)

Tablo 3. Beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medya kullanma sıklığının hangi düzeyde olduğuna ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	n	%
Çok sık	14	70
Orta düzeyde	3	15
Kullanmıyorum	2	10
12 saat	1	5
Toplam	35	100

Tablo 3’de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medya kullanım düzeyleri incelendiğinde, %70’i sosyal medyayı çok sık düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazıları ise %15.’i sosyal medyayı ortaya düzeyde kullandıklarını, %10’u hiç kullanmadıklarını, %5’i isegünde 12 saat kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Sosyal medyayı günde sadece 1 saat kullanırım.” (Ö1)

“Sosyal medyayı gün içerisinde aşırı bir biçimde kullanır ve takip ederim.” (Ö4)

“Sosyal medyayı nadir kullanırım.” (Ö5)

“Sosyal medyayı gündemi takip etmek için kullanırım.” (Ö10)

“Sosyal medyayı günde 12 saatin üzerinde kullanırım.” (Ö13)

“Sosyal medyayı kesinlikle kullanmam.” (Ö14)

Tablo 4. Beden eğitimi öğretmenlerinin interneti kullanma amaçlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı.

Temalar	N	%
Haber ve bilgi edinmek için	13	33.4
Sosyal medyayı kullanmak için	7	18
İletişim amacı ile	6	15.4
Araştırma yapmak için	6	15.4
Boş zamanları değerlendirmek için	4	10.2
Eğlenmek amacı ile	3	7.6
Toplam	39	100

Tablo 4’de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin interneti kullanma amaçlarına ilişkin düzeyleri incelendiğinde, %33.4’ü haber ve bilgi edinmek için, %18’i sosyal medyayı kullanmak amacı ile olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin, %15.4’ü iletişimi amacı ile, %15.4’ü araştırma yapmak amacı ile interneti kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazıları ise %10.2’si boş zamanlarını değerlendirmek, %7.6’sı ise interneti eğlenmek amacı ile kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların birden fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Haberleşmek amacı ile interneti daima kullanırım.” (Ö1)

“Sosyal medyada vakit geçirmek amacı ile interneti kullanırım.” (Ö4)

“İletişim, eğlence ve bilgi almak amacı ile interneti kullanırım.” (Ö6)

“Araştırma yapmak, gazete okumak, öğrenci not girişleri ve ders notları için interneti kullanırım.” (Ö7)

“Bilgi edinmek ve gündemi takip etmek amacı ile interneti kullanırım.” (Ö9)

“Gündemi ve dünyada olup biteni takip etmek amacı ile interneti sürekli kullanırım.” (Ö11)

“Boş zamanlarımı etkili değerlendirmek amacı ile interneti kullanırım.” (Ö20)

Tablo 5. Beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medyayı kullanma amaçlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	N	%
Haber ve bilgi elde etmek amacı ile	14	31.9
İletişim amacı ile	10	22.8
Yeni arkadaşlar edinmek amacı ile	8	18.1
Boş zamanlarımı değerlendirmek amacı ile	7	15.9
Eğlenmek amacı ile	5	11.3
Toplam	44	100

Tablo 5’de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medyayı kullanma amaçlarına ilişkin düzeyleri incelendiğinde, %31.9’u haber ve bilgi elde etmek amacıyla, %22.8’i iletişim amacı ile kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenleri; %18.1’i yeni arkadaşlar edinmek amacıyla, %15.9’u boş zamanları değerlendirmek amacıyla, %11.3’ü de eğlenmek amacıyla sosyal medyayı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların birden fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Sosyal medyayı herkes kullandığı için bende kullanırım.” (Ö2)

“Sosyal medyayı genelde yeni arkadaşlıklar edinmek amacı ile kullanırım.” (Ö4)

“Sosyal medyayı gündemde olan haberleri takip etmek ve zaman geçirmek için kullanırım.” (Ö8)

“Sosyal medyayı sosyalleşmek amacı ile kullanırım.” (Ö10).

Tablo 6. Beden eğitimi öğretmenlerinin cep telefonunu daha çok hangi amaçla kullandıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	N	%
İletişim amacı ile	18	46.2
Sosyal medyada zaman geçirmek amacı ile	7	18
İnterneti kullanmak amacı ile	5	12.8
Araştırma yapmak amacı ile	5	12.8
Mesajlaşmak amacı ile	3	7.7
Kullanmıyorum	1	2.5
Toplam	39	100

Tablo 6’da araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cep telefonunu hangi amaçla kullandıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunluğu %46.2 iletişim amacı ile cep telefonunu kullandıkları yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri, cep telefonunu; sosyal medyada zaman geçirmek amacı ile, internet kullanmak amacı ile, araştırma yapmak amacı ile ve mesajlaşmak amacı ile kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sadece 1 katılımcı cep telefonu kullanmadığını belirtmiştir. Katılımcıların birden fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Cep telefonunu daha çok iletişim kurmak ve sosyal medya için kullanırım.” (Ö4)

“Cep telefonunu sırasıyla; konuşma, internete girmek ve mesajlaşmak için kullanırım.” (Ö12)

Tablo 7. Beden eğitimi öğretmenlerinin en güvendikleri kitle iletişim araçlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Temalar	N	%
Cep telefonu	14	70
Hiçbiri	4	20
Bilgisayar	2	10
Toplam	20	100

Tablo 7’de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin en güvendikleri kitle iletişim araçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, %70’i cep telefonunu en güvenilir kitle iletişim aracı olarak görürken, 4 beden eğitimi öğretmeni ise hiçbir iletişim aracına güvenmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan 2 beden eğitimi öğretmeni debilgisayarın en güvenilir iletişim aracı olduğu yönünde görüş ifade etmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Hiçbir iletişim aracına güvenmiyorum.” (Ö1)

“Bana göre en güvenilir kitle iletişim aracı cep telefonudur.” (Ö3)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanım durumlarının incelenmesiamacı ile elde edilen bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin internet kullanma sıklığına ilişkin görüşleri incelendiğinde %45’inin interneti çok sık kullandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri interneti; günde 2 saat,4-6 saat, orta düzeyde kullandıkları yönünde görüş ifade etmişlerdir. Buradan hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak interneti; çok sık bir biçimde kullandıklarını söyleyebiliriz. Araştırma ile ilgili olarak internet kullanım süresine ilişkin yapılan araştırmalarda ergenlerin günde; 1-2 saat internet kullandığı, bazı araştırmalarda ise, günde ortalama beş saatle üzerinde internet kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. (Günlü & Ceyhan, 2017; Çınar, 2015; Dikme, 2014; Özolgun Kurt, 2014; Nalva & Anand, 2003).

Son yıllarda yapılan araştırma bulguları da gençler arasında internet bağımlılığının yüksek boyutlara ulaştığını (Yurdakoş & Biçer, 2019). İnternet kullanma oranının ülkemizde daha çok, 16-24 yaş aralığında olduğu gözlemlenmiş ve bu yaş grubunun gerek öğrenim gerekse de akademik hayatının zorunlu bir ögesi haline dönüşen bilgisayarı ve interneti, yetişkinlerdendaha fazla kullandıkları tespit edilmiştir (Ata & diğ., 2011). Sally (2006) üniversitede öğrenim gören Asyalı öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin yüzde 18’inin bağımlı olduğunu belirtmiştir. Niemi ve diğ., (2005) 371 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, yüzde 18,3’ünün internet bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medya kullanım düzeyleri incelendiğinde, %70'i sosyal medyayı çok sık düzeyde kullandığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan bazı beden eğitimi öğretmenlerinin ise sosyal medyayı; orta düzeyde, hiç kullanmadıkları ve günde 12 saat kullandıkları ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda sosyal medyayı çok sıklıkla kullandıklarını söyleyebiliriz.

Zhou 2010 yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım oranlarına bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşük seviyede olduğunu bulmuştur. bulmuştur. Tutgun-Ünal (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım durumunun orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Koçoğlu (2020) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımının günde 1-3 saat olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Kim ve diğ., (2011) yapmış oldukları bir çalışmada katılımcıların genel olarak sosyal medya kullanımının yüksek seviyede olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin interneti kullanma amaçlarına ilişkin düzeyleri incelendiğinde, çoğunluğunun interneti haber ve bilgi edinmek amacı ile kullandığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin interneti; sosyal medyayı kullanmak için, iletişim amacı, araştırma yapmak, boş zamanlarını değerlendirmek eğlenmek amacı ile kullandıkları ön plana çıkmıştır. Buradan hareketle araştırma grubunun interneti çoğunlukla haber ve bilgi elde etmek, bir takım ihtiyaçlarının sağlanması amacıyla kullandığı söylenebilir. Yapılan farklı çalışmalarda ergenlerin interneti kullanma amaçlarının; iletişim kurmak, zaman geçirmek, haber ve bilgi edinmenin yanında eğlenmek amacı ile kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda yapılan çalışmaların sonuçlarına baktığımızda elde ettiğimiz bulgularımızla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Günlü & Ceyhan, 2017; Yılmaz & diğ., 2014; Günüş & Doğan 2013; Toraman 2013; Yılmaz, 2013; Derin, 2013; Bayhan, 2011; Gökçearslan & Günbatar, 2012; İnan, 2010; Doruk, 2007; Anderson, 2001; Chen 2010; Niemz & diğ., 2005). Ayrıca Becker (1998) öğretmenlerin interneti kullanım amaçlarına ilişkin yaptığı çalışmasında, Hack ve Smey (1997) yapmış oldukları çalışmasında, internetin genel olarak; bilgi elde etmek ve haberleşme sağlamak için kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Malezya'da tıp fakültesi öğrencileriyle yapılan çalışmada araştırmaya katılanların yarıya yakınının interneti eğlence amaçlı kullandığı bildirilmiştir (Ching & diğ., 2017). İran'da tıp fakültesi öğrencilerinde yapılan çalışmada ise öğrencilerin interneti kullanmadaki en önemli amacının araştırma ve bilimsel çalışmalar ve bilgisayar oyunları olduğu ifade edilmiştir (Ghamari & diğ., 2011). Bu anlamda ilk kullanılmaya başladığı yıllarda olduğu gibi internetin, eğitim ve araştırma amaçlı kullanımı devam etmekle birlikte son yıllarda oyun, eğlence ve sosyal ağ amaçlı olarak kullanımında da artış olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medyayı kullanma amaçlarına baktığımızda çoğunluğunun; haber ve bilgi edinmek amacı ile kullandıkları belirtilmiştir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medyayı; yeni arkadaşlar edinmek, boş zamanlarını değerlendirmek ve eğlenmek amacıyla kullandıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medyayı aktif bir biçimde kullandıklarını söyleyebiliriz. Bostancı (2010) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları arasında en çok arkadaş bulmak amacı ile kullandıklarını belirtmiştir. Tonbuloğlu ve İşman (2014) da öğretmenlerin sosyal medyayı en çok güncel haber, video-fotoğraf, mesleki konular ile ilgili bilgiler almada kullandıklarını tespit etmiştir. Gülbahar ve diğ., (2010) çalışmalarında sosyal medya uygulaması olan Facebook' un paylaşımında bulunmak, gündelik olayları, haber ve kişileri takip etmede kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Mazman ve Koçak-Usluel (2011) de çalışmalarında öğrencilerin sosyal medyada en çok sosyal etkileşim yoluyla

öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Saw ve diğ., (2013) uluslararası öğrencilerin çoğunluğunun sosyal medya platformlarını bilgi almak amacıyla kullandığını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan güvenlik güçlerinin cep telefonunu hangi amaçla kullandıklarına ilişkin görüşlerine baktığımızda %46.2'si iletişim amacı ile cep telefonunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma grubunun cep telefonunu; sosyal medyada zaman geçirmek, interneti kullanmak amacı ile, araştırma yapmak amacı ile ve mesajlaşmak amacı ile kullandıkları ifade edilmiştir. Bu düşüncelerden hareketle genel anlamda beden eğitimi öğretmenlerinin, cep telefonunu daha çok iletişim amaçlı kullandıklarını söyleyebiliriz. Günlü ve Ceyhan, (2017), Sırakaya ve Seferoğlu (2013), Cengizhan 2013; Doruk (2007) yapmış oldukları çalışmalarda katılımcıların; internete girerken kitle iletişim araçları arasında daha çok cep telefonunu kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma grubunun güvendikleri kitle iletişim araçlarına ilişkin görüşlerine baktığımızda; %70'i cep telefonunu en güvenilir kitle iletişim aracı olarak görürken, 4 katılımcının ise hiçbir iletişim aracına güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan 2 beden eğitimi öğretmeni ise en güvenilir iletişim aracı olarak bilgisayarı gördüğünü belirtmiştir. Araştırma grubunun en güvenilir kitle iletişim aracı olarak cep telefonunu gördükleri söylenebilir. (Mehrabi & diğ., 2009), yapmış olduğu çalışmada, en güvenli kitle iletişim aracını gazete olduğunu fakat ilerleyen dönemde televizyonun ön plana çıktığını belirtmiştir. Ayrıca yapılan farklı çalışmalarda ise internetin; televizyon ve gazeteyi geride bırakarak en güvenilir kitle iletişim aracı olduğu gözlemlenmiştir (Steinfeld & Lampe, 2007; Johnson & Kaye, 2004; Ellison & diğ., 2000).

Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenleri, interneti sık ve orta düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin, sosyal medyayı çok sık kullandıkları, interneti daha çok; haber ve bilgi edinmek, sosyal medya ve iletişim kurabilmek amacı ile kullandıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında araştırma grubu sosyal medyayı; haber ve bilgi elde etmek, yeni arkadaşlıklar edinmek ve eğlenmek amacı ile kullandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma grubu cep telefonunu genel manada iletişim kurmak ve araştırma yapmak için kullandığını belirtirken, en güvenilir kitle iletişim aracı olarak dacep telefonu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayım etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2019). *Ergenlerde dindarlık, değerler, internet bağımlılığı ve hayat memnuniyeti ilişkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Altun, A. (2019). *Algılanan stres düzeyi ve yürütücü işlevlerin internet bağımlılığına etkisinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Anderson, K. J. (2001). Üniversite öğrencileri arasında internet kullanımı: keşif amaçlı bir çalışma. *Amerikan Koleji Sağlık Dergisi*, 50(1), 21-26.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değer Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Anderson, L.S. & Heyne, L.A. (2012). *Therapeutic practice: a strengths approach*. Venture Publishing.

- Anlayışlı, C., & Serin, N. B. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 753-767.
- Bayhan, V. (2011, 2-4 Şubat). *Lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı (Malatya uygulaması)* [Sözlül Sunum]. XIII. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya, Türkiye.
- Beard, K.W. & Wolf, E.M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 377-383.
- Bostancı M. (2010). *Sosyal medyanın gelişimi ve iletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans]. Tezi Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, Türkiye.
- Cengizhan, C. (2013). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: İnternet bağımlılığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 83-96.
- Chen, W. (2010). Internet-usage patterns of immigrants in the process of intercultural adaptation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 387-399.
- Ching S. M., Hamidin A., Vasudevan R., Sazlyna M. S., Wan Aliaa W. S., ... & Foo Y. L. (2017). Prevalence and factors associated with Internet addiction among medical studentsA cross-sectional study in Malaysia. *Medical Journal of Malaysia*, 72(1), 7-11.
- Çınar, H. (2015). Eğitimde internet kullanımı ve internet etiği: büro yönetimi ve sekreterlik programı öğrencileri üzerinde beş faktör kişilik modeli ile bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(1), 67-82.
- Dede, M. B. (2004). *İnternet*. İnsan Yayınları.
- Demirli, C. & Arslan, G. (2018). Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 49-64.
- Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Diane, M. (2005). Computer addiction: implications for nursing psychotherapy practice. *Perspects Psychiatric Care*, 41(1), 153-161.
- Dikme, E. (2014). *Meslek lisesi öğrencilerinin internet bağımlılıklarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Dinç, M. (2010). *İnternet bağımlılığı*. Ferfir Yayınları.
- Doruk, D. (2007). *Öğrenme isteksizliğinin internet kullanımıyla ilişkilendirilmesi (Ergen boyutunda)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Eftekin, P. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin İnternet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, Türkiye.
- Ellison, N. B., Steinfeld, C. & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook friends:” social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.
- Ghamari, F., Mohammadbeigi, A., Mohammadsalehi, N. & Hashiani, A.A. (2011). Internet addiction and modeling its risk factors in medical students, Iran. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 33(2), 158-162.
- Gökçearsan, Ş. & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2): 10-24.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010, 2-4 Aralık). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı* [Sözlü Sunum]. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri, İstanbul, Türkiye.
- Günlü, A. & Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemlerle internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1), 75-117.

- Günuç, S. & Doğan, A. (2013). Türk ergenlerin internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destekleri ve aile aktiviteleri arasındaki ilişkiler. *İnsan Davranışında Bilgisayarlar*, 29(6), 2197–2207.
- Hack, L. & Smey, S. (1997). A survey of internet by use teachers in three urban connecticut schools. *School Media Library Quarterly*, 25(3). 151 – 154.
- İnan, A. (2010). *İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Johnson, T. J. & Kaye, B. K. (2004). For whom the web toils: how internet experience predicts web reliance and credibility. *Atlantic Journal of Communication*, 12(1), 19-45.
- Kandel, J. J. (1998). Internet addiction on campus: the vulnerability of college students. *CyberPsychology & Behavior*, 1(1), 11-17.
- Kim, Y. Sohn & D. Choi, S. M. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: A comparative study of American and Korean college students. *Computers in Human Behaviors*, 27, 365-372.
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T. C. & M.R. Nardi, A.E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1):140-144.
- Koçoğlu, B. (2020). *Kocaeli üniversitesi öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve sosyal medya üzerinden sportif marka tercihlerinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye.
- Lin, S. Tsai & C.C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of taiwanese high school adolescents. *Comput Hum Behaviors*. 18(1), 411-426.
- Mazman, S. & Koçak-Usluel, Y. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79.
- Mehrabı, D., Hassan, M. A. & Sham, M.S. (2009). News media credibility of the internet and television. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 136-148.
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J. & Zwarun, L. (2003). College students web use, perceptions of information credibility, and verification behavior. *Computers & Education*, 41, 271–290
- Nalwa, K. & Anand, A. P. (2003). Internet addiction in students: a cause of concern. *Cyberpsychology & Behavior*, 6, 653-656.
- Niemz, K., Griffiths, M. D. & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university tudents and correlations with self-esteem, GHQ and disinhibition. *CyberPsychology & Behaviour*, 8, 562- 570.
- Odabaşı, F. H., Kabakçı, I. & Çoklar, N.A. (2007). *İnternet çocuk ve aile*. Nobel Yayınları.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlı internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281-292.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özolgun-Kurt, N. (2014). *Meslek lisesi öğrencilerinde problemlı internet kullanımı, bilişsel yetenek ve dikkat becerilerinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Pawlowska, B., Zygo, M., Potembska, E., Kapka-Skrzypczak, L., Dreher, P. & Kedzierski, Z. (2015). Prevalence of internet addiction and risk of developing addiction as exemplified by a group of Polish adolescents from urban and rural areas. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 22(1), 129-136.
- Reiner, I., Tibubos, A. N., Hardt, J., Müller, K., Wölfling, K. & Beutel, M.E. (2017). Peer attachment, specific patterns of Internet use and problematic Internet use in male and female adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(10), 1257-1268.
- Saatçioğlu, H. (2016). *İnternet bağımlılığı tanısı alan ergenlerin sosyal bilişsel becerilerinin değerlendirilmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Saw, G. Abbott, W. & Donaghey, J. (2013). Social media for international students – it’s not all about Facebook. *Library Management*, 34(3), 156-174.

- Say, S., & Yildirim, F. S. (2020). Investigation of pre-service teachers' web 2.0 rapid content development self-efficacy belief levels and their views on web 2.0 tools. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 345-354. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.345>
- Sırakaya, M. & Seferoğlu, S.S. (2013). Öğretmen adaylarının problemleri internet kullanımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 356-368.
- Söyler, S. & Yıldırım Kaptanoğlu, A. (2018). Sanal uyuşturucu: İnternet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 7(2), 37-46.
- Starcevic, V. & Aboujaoude, E. (2017). Internet addiction: Reappraisal of an increasingly inadequate concept. *CNS Spectrum*, 22(1), 7-13.
- Tanrıverdi, S. (2012). *Ortaöğretim öğreniminde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye.
- Tarcan, A. (2005). *İnternet ve toplum*. Anı Yayıncılık.
- Telli Y.G. & Karamanlı, Ö. (2014). *Sosyal medya ve blog*. Kriter Yayınevi.
- Tonbuloğlu, İ. & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 320-338.
- Toraman, M. (2013). *İnternet bağımlılığı ve sosyal ağ kullanım düzeylerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Tutgun Ünal A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, A. (2014). İnternetin görünen yüzü Şırnak Üniversitesi, Şırnak Meslek Yüksekokulu, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı I), 51-59.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. (2013). *Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yılmaz, G. (2019). *Gaziosmanpaşa üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı yaygınlığı, internet bağımlılığının öğrencilerin depresyon düzeyi ve sosyo-demografik özellikleri ile ilişkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Young, K. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*. 48(4), 402-41.
- Young, K. S. (1999). Internet Addiction: Symptoms, evaluation and treatment. In VandeCreek L & Jackson T. (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (pp.19-31). Professional Resource Exchange.
- Yurdakoş, K. & Biçer, E.B. (2019). İnternet bağımlılık düzeyinin akademik ertelemeye etkisi: sağlık yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 243-278.
- Zhou S. X. (2010). *Gratifications, loneliness, leisure boredom and self-esteem as predictors of SNS-game addiction and usage pattern among Chinese college students*, [Unpublished Master Thesis]. Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Internet Use of Physical Education Teachers

The internet, which has entered our lives with the development of technology, is a communication tool that enables people to access information from every angle and interact with other individuals quickly. In addition to the conveniences, it brings in daily life, its excessive use causes some negativities. The aim of this study is to reveal the opinions of physical education teachers about internet usage situations. In the study group of the research, face-to-face interview technique was used with 20 physical education teachers within the body of Gaziantep Provincial Directorate of National Education and on a voluntary basis. In the research, using the interview method, which is one of the qualitative research methods, the data obtained were analyzed by the content analysis method. As a result of the research, physical education teachers stated that they use the internet frequently and moderately. Physical education teachers participating in the research use social media very often, internet more; It has been stated that they use it for the purpose of obtaining news and information, social media and communication. In addition, the working group includes social media; They stated that they use it to obtain news and information, to make new friends and to have fun. In addition, while the study group stated that they used the mobile phone to communicate and research in general, it was concluded that the mobile phone was the most reliable mass communication tool.

When the opinions of the physical education teachers participating in the study on the frequency of internet use were examined, it was seen that 45% of them used the internet very frequently. In addition, physical education teachers who participated in the research; They stated that they use it 2 hours a day, 4-6 hours, moderately. From this point of view, the internet of physical education teachers in general; We can say that they use it very often. When the social media usage levels of the physical education teachers participating in the study were examined, 70% of them stated that they used social media very frequently. Some of the physical education teachers who participated in the study used social media; it turns out that they have been moderately, never used and used it for 12 hours a day. We can say that physical education teachers use social media very often in line with the opinions expressed. When the levels of the physical education teachers participating in the study regarding the purposes of using the internet are examined, it is seen that most of them use the internet for news and information. In addition, the internet of physical education teachers participating in the study; In order to use social media, it has come to the fore that they use it for communication purposes, to do research, to spend their free time, to have fun. From this point of view, it can be said that the research group mostly uses the internet to obtain news and information and to meet some needs. In different studies, the aims of adolescents to use the internet; It was concluded that they used them to communicate, to spend time, to get news and information as well as to have fun. When we look at the aims of the education teachers who participated in the research to use social media; It is stated that they use it to get news and information. Besides, social media of education teachers; It has been observed that they use it to make new friends, to spend their free time and to have fun. Therefore, we can say that the teachers of education education actively use social media. When we look at the opinions of the security forces participating in the study on what purpose they use the mobile phone, 46.2% stated that they used the mobile phone for communication purposes. Also, the mobile phone of the research group; It is stated that they use it for the purpose of spending time on social media, using the internet, for research purposes and for messaging. Based on these thoughts, we can say that physical education teachers generally use mobile phones for communication

purposes. Browse the ma group the opinions relating to the trust mass media we look; While 70% consider the mobile phone as the most reliable mass communication tool, it has been revealed that 4 participants do not trust any communication tool. On the other hand, two physical education teachers who participated in the study stated that they saw the computer as the most reliable communication tool. It can be said that the research group saw the mobile phone as the most reliable mass communication tool.

As a result, physical education teachers stated that they use the internet frequently and moderately. Physical education teachers participating in the research, use social media frequently, the internet more; It is stated that they use it for the purpose of obtaining news and information, social media and communication. In addition, the research group social media; They stated that they used it to obtain news and information, to make new friends and to have fun. In addition, while the research group stated that they use the mobile phone for communication and research in general, it was concluded that the mobile phone is the most reliable mass communication tool.



"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/).

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersinin Okul Öncesine Yansımaları

Turgay ÖNTAŞ^{1*} , Seda ÇARIKÇI²  & Kader ARKAN SEZGİN³ 

Gönderilme Tarihi: **04 Ekim 2021** Kabul Tarihi: **19 Kasım 2021**
DOI: [10.38015/sbyy.1004344](https://doi.org/10.38015/sbyy.1004344)

Öz:

Türkiye’de Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarına ait kazanımlar ilkökul programlarında yer almaktadır. Hayatı tanıma, anlamlandırma ve yaşam becerileri edinme ile ilgili kazanımlara sahip bu derslerin ilkökul döneminden önce insan yaşamının gelişimi ve temel becerilerin ediniminde özel bir dönem olan erken çocukluk döneminde de verilmesi son derece önemlidir. Bu çalışmada ise okul öncesi dönemde 1, 2 ve 3.sınıf Hayat Bilgisi ve 4.sınıf Sosyal Bilgiler konu alanlarının nasıl ele alındığı ve bu iki dersin Türkiye özelinde araştırmalara nasıl yansıtıldığı ele alınmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup veri toplama tekniği olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce araştırma kapsamına girecek Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler konuları kriterler dâhilinde belirlenmiştir. 2010-2021 yılları arasında yayınlanan ve ulaşılabilen araştırmalar incelenmiştir. Bulgular ışığında okul öncesi eğitim programına ait bilişsel gelişim, öz bakım becerileri, sosyal ve duygusal gelişim ve dil gelişim alanları açısından hayat bilgisi öğretim programına ait kazanımlarla daha çok, sosyal bilgiler öğretim programına ait kazanımlarla ise daha az ilişkilendirmeler olduğu; incelenen araştırmaların çoğunun ise sosyal bilgiler alanında çalışıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Keywords: Okul öncesi eğitimi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler.

Abstract:

Objectives in the fields of Life Sciences and Social Studies are included in primary school programs in Turkey. It is extremely important that these courses, which have gains related to recognizing life, making sense of life and acquiring life skills, are given in early childhood, which is a special period in the development of human life and acquisition of basic skills, before primary school. In this study, how the subject areas of 1st, 2nd and 3rd grade Life Studies and 4th grade Social Studies are handled in the pre-school period and how these two courses are reflected in the researches in Turkey are discussed. Before starting the research, the subjects of Life Sciences and Social Studies that will be included in the research were determined within the criteria. Studies published and accessible between 2010-2021 were examined. In the light of the findings, it was found that there were more associations with the achievements of the life studies program in terms of

Atf:

Öntaş, T., Çarıkçı, S. & Arkan Sezgin, K. (2021) Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin okul öncesine yansımaları. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 454-471. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1004344>

¹Tekirdağ Namık Kemal University, Turkey. Orcid ID: 0000-0003-2258-0862

²Ministry of Education, Turkey. Orcid ID: 0000-0001-6494-3612

³Ministry of Education, Turkey. Orcid ID: 0000-0003-1283-8591

*Corresponding Author: turgayontas@gmail.com

cognitive development, self-care skills, social and emotional development and language development areas of the preschool program, and less with the achievements of the social studies program; It was concluded that most of the researchers examined were studied in the field of social studies.

Key Words: *Preschool education, life science, social studies.*

GİRİŞ

“Çocuklar, sosyal bilgilerin içerisine doğarlar¹” denilir (Mindes, 2005, s.1). Fakat tarih ve coğrafya konularının okul öncesi dönem çocuklarının ilgi alanlarına girmediğine dair yaygın kanıların bulunduğu zamanlar da olmuştur (Güler & Tuğrul, 2007). Erken çocukluk dönemi çocukların hayata hazırlandığı bir dönemdir. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı çocuğun doğum öncesinden ilkokula kadar olan dönemdeki çok yönlü gelişim ve takibini içerir (TEDMEM, 2017). Bu dönemde matematik ve bilimsel kavramları edinmeye başlarlar (Çetin & diğ., 2012). Aynı zamanda vatandaşlık algısının ve becerilerinin resmî olmayan biçimde çocuğa kazandırıldığı bir zaman dilimidir (Aktın, 2014). Yaşantı temelli sosyo-kültürel etkinlikler, müze eğitimi gibi yöntemlerle de tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılabilceği bir döneme de tekabül etmektedir (Aktın, 2017; Coşkun-Keskin & Kırtel, 2016).

Günlük yaşamda kullanılabilir pek çok becerinin temelleri de erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Türkiye’de öğretim programları içerisinde temel eğitim düzeyinde birbirinden farklı içeriğe sahip pek çok ders bulunmaktadır. Bununla birlikte belirli dersler arasında dikey boyutta sarmallık ilişkisi bulunan içeriklere sahip derslerin varlığı da bilinmektedir. Sarmallık ilişkisi ile benzer içerikler değişik yoğunlukta ve güçlük düzeyinde öğretim kademelerinde öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Hayat Bilgisi dersi ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda yer alırken aynı zamanda ilkokul 4 ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda verilen Sosyal Bilgiler dersinin içerik açısından alt yapısını oluşturmaktadır (Aktın, 2014; Öner & Yiğit, 2021). Hayat Bilgisi dersi Sosyal Bilgiler dersine zemin hazırlayıcı bir derstir (Uçuş-Güldalı & Demirbaş, 2017).

Sosyal Bilgiler dersi ilkokuldan ortaokula kadar sosyal bilimler dersinin içerik olarak alt yapısını oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bireylerin ihtiyaçları farklı gelişim dönemlerinde de olabilmektedir. Bu durumun en temel gerekçelerinden birisi bireyin kendisini tanıma ve çevresini anlamlandırma ihtiyacıdır (Öner & Yiğit, 2021). Bireyin kendisini tanıırken sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin ana kavramları eşliğinde yorumlar geliştirerek içinde yaşadığı toplumu da çok yönlü anlamlandırmasına imkân olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin ana tanımlarından birinin de sosyal bilimlerin küçük yaş grupları için basitleştirilmesi ya da indirgenmesi olarak tanımlandığı bilinmektedir. Literatürde bu tanımlardan farklı pek çok tanıma ulaşmak da mümkündür. Dünyada Sosyal Bilgiler dersinin tarihinin yüz yıl, Türkiye’de ise 50 yıldan fazla bir birikime sahip olduğu göz önünde tutulunca tanım çeşitliliğinin zengin olduğu da görülecektir (Kaya & Öner, 2017). Bununla birlikte Dünya ve Türkiye örnekleri incelendiğinde Sosyal Bilgilerin erken çocukluk eğitimi ve bakımı açısından oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Öner & Yiğit, 2021; Rosenberg, 2020; Uçuş-Güldalı & Demirbaş, 2017). Erken çocukluk eğitimi ve sosyal bilgiler ilişkisine dair en çok çalışmanın yapıldığı ülke ABD’dir (Uçuş-Güldalı & Demirbaş, 2017).

Sosyal Bilgiler dersinin konu yelpazesi oldukça geniştir. Doğrudan yaşamı hedef alan bir içeriğe sahip olması dolayısıyla erken çocukluk eğitiminde de gündeme gelen bir alandır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersinin yaşamla bağlantısının kurulmasından ziyade ezbere

¹ Children are born into social studies.

dayalı bir anlayışla verilmeye çalışıldığı düşünülmektedir (Kaya & Öner, 2017). Hayatı ilk elden deneyimlerle yaşantı temelli olarak ele alan bu ders içeriği aktarım tekniği ile işlendiğinde dersin günlük yaşamla bağlantısı oldukça kısır hâle gelebilmektedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin içeriği ve öğretimine dair tartışmalar yalnızca bu iki dersle sınırlı değildir. Bu derslerin içeriğinin öğretimine dair fikirler en temel eğitim felsefesi problemlerinden olan “Eğitim yaşamın kendisi midir?” sorusuna verilen yanıtla bağlantılı olarak açığa çıkarılabilir. Eğitim yaşamın kendisi ise yaşantı temelli bir içerik ve öğretim yöntemi ile işlenebilir ve içselleştirilmiş davranışlara dönüşebilir. Burada içselleştirilmiş davranış ifadesi özellikle vurgulanmıştır. Bilişsel ve duyuşsal davranışların günlük hayatla ilişkiselliği çocukların yaşama kültürünü edinmesini de etkileyebilir.

Günümüz küresel dünyasının birlikte yaşama kültürü açısından ortaya çıkan problemleri dikkate alındığında içselleştirilmiş vatandaşlık becerilerinin temelini erken çocukluk döneminde de atıldığı bilinmektedir. Gelişen/filizlenen vatandaşlık (emergent citizenship) kavramı erken çocukluğu da içerisine alarak vatandaşlık becerilerinin ilgili yaş dönemlerinde de kazanılmaya başladığını belirtmektedir (Goodman, 1959). Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer alan sorgulayıcı düşünmeye dair araçlar çocukların hipotez geliştirme, veri toplama ve özetleme becerilerinin gelişimi gibi pek çok alana katkı sağlayabilir (Mindes, 2014). Gelişen/filizlenen (emergent) ya da erken (early) kavramının farklı öğretim alanlarının başına getirilerek oluşturulan tarihsel geçmiş ya da temel atma girişimleri, temel amaçlarından birisi etkili vatandaşlar yetiştirme olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri için de söz konusu olabilir. Erken vatandaşlık kavramı ile ifade edilen, temel vatandaşlık becerilerinin erken çocukluk döneminde de inşasının söz konusu olduğuna dairdir.

Okul öncesi dönem insan yaşamının gelişim açısından oldukça önemli evrelerinden birisidir. Okul öncesi dönemde eğitim konusu da hem genel olarak sosyal bilimlerin hem de özel olarak farklı disiplinlerin spesifik çalışma alanı olmuştur. Ana aktör olarak çocuğun merkezde olduğu bir ekosistemin varlığı ele alındığında, çocuğun gelişimindeki sayısız bileşenle karşı karşıya olduğu görülebilir. İlgili bileşenlerin sistematik hâle getirilmesi de belirsiz ya da bulanık bırakılması da mümkün gözükmemektedir. Nihayetinde eğitim bir bilim alanı olarak planlı etkinlikleri içerir. Eğitim biliminin alt alanlarından olan öğretim alanları da kendi alanlarının en etkili biçimde öğrencilere kazandırılması için bilimsel çalışmalarını sürdürmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönemde 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler konu alanlarının nasıl ele alındığı ve bu iki dersin Türkiye özelinde araştırmalara nasıl yansıdığı

- ✓ 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanım/gösterge/açıklamaları ile bağlantısı nasıldır?
- ✓ Okul öncesinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarının çalışma alanına giren konularda Türkiye özelinde yapılan araştırmaların genel bilgileri nelerdir?

YÖNTEM

Okul öncesi dönemde 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler konu alanlarının nasıl ele alındığı ve bu iki dersin Türkiye özelinde araştırmalara nasıl yansıdığı araştırıldığı bu çalışma, betimsel bir araştırma olup doküman incelemesi tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmaya başlamadan önce araştırma kapsamına girecek Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler konu alanları kriterler dâhilinde belirlenmiştir. Erken çocukluk için yaş kriteri 6 olarak ele alınmıştır. Türkiye’de erken çocukluk döneminde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarına ilişkin yapılan çalışmalardan 2010-2021 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanan ve

ulaşılabilen araştırma makaleleri incelenmiştir. Ana bulgular sistematik olarak incelenmiştir. Tablo 1’de incelenen araştırmaların künyeleri verilmiştir:

Tablo 1: İncelenen Araştırmaların Künyeleri

AR1	Aktın, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. <i>Turkish Studies (Elektronik)</i> , 9(5), 139–155.
AR2	Aktın, K. (2017). Okul Öncesi Dönemde Müze Eğitimi ile Çocukların Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. <i>Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 13(2), 465–486. https://doi.org/10.17860/mersinefd.336734
AR3	Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. <i>Kuramsal Eğitimbilim Dergisi</i> , 7(1), 78-93.
AR4	Çoşkun Keskin, S., Kırtel, A. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Osmanlı’da bir gün. <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 16 (USBES Özel Sayı II), 1469-1490.
AR5	Çetin, T., Yavuz, S., Tokgöz, B., & Güven, G. (2012). Okul öncesi dönemdeki çocuklara (60-72 ay) uzay kavramlarının öğretimi. <i>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 32(3), 715–731.
AR6	Güzelyurt, T., Kabul, S., Tokay, N., Kösen, N., & Şık, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimine ilişkin görüşleri. <i>Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi</i> , 3(1), 335–343.
AR7	Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. <i>Sakarya University Journal of Education</i> , 6(1), 23–37. https://doi.org/10.19126/suje.76036
AR8	Öner, D., & Yiğit, E. Ö. (2021). Okul öncesinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. <i>Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi</i> , 5(1), 191–215. https://doi.org/10.38015/sbyy.913056
AR9	Şimşek-Çetin, Ö. & Akhan, N. E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. <i>Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi</i> , 8(37), 816-828.
AR10	Uçuş-Güldalı, Ş. & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkökul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi, <i>Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 13(3), 1084-1105.
AR11	Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Sosyal Bilgileri Okul Öncesi Dönem Çocuklarıyla Deneyimlemek: Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Önemi Gözden Geçirme. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 18(3), 1122–1151.
AR12	Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. <i>Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 12(23), 305–338.
AR13	Çoşkun-Keskin, S. Daysal-Ersay, D. (2012). Erken Çocukluk Döneminde SosyoKültürel Eğitime Dair Örnek Bir Çalışma: Mimar Sinan. <i>International OnlineJournal of Education Sciences</i> , 4,117-130.
AR14	Keskin, S. C., & Kırtel, A. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Türk Kültürüne Ait Sanat Örnekleri Aracılığıyla Sosyo-Kültürel Eğitim. <i>Sakarya University Journal of Education</i> , 2(2), 32–51. https://doi.org/10.19126/suje.09844

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2010-2021 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanan ve ulaşılabilen toplam 14 araştırma incelenmiştir. Ulaşılan araştırmalar incelemede kolaylık olması açısından numaralandırılarak AR1, AR2, AR3... şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada veriler doküman incelemesi tekniği ile incelenmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim programı çalışma kapsamında incelenmiştir. Kazanım-gösterge eşleştirmeleri araştırmacılar tarafından yapılmış ve bir öğretmen tarafından da katkı sunulmuştur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının Okul Öncesi Eğitim Programı’nın kazanım/gösterge/açıklamaları ile bağlantısının incelendiği birinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular; 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarından bilişsel gelişim alanı, öz bakım becerileri alanı, sosyal duygusal gelişim alanı ve dil gelişim alanı ile ilişkilendirilmesi olmak üzere sıralı olarak verilmiştir.

Tablo 2: 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İlişkili 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Bilişsel Gelişim Alanı Açısından Kazanım İlişkilendirmesi

Okul Öncesi (2013)	Hayat Bilgisi (2018)	Sosyal Bilgiler (2018)
Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	HB.2.5.8. Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler. HB.2.6.3. Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir.	-
Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler.	HB.1.1.5. Sınıf içerisinde bulunan ders araç ve gereçleri ile şeref köşesini tanır. HB.1.6.1. Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler. HB.1.6.2. Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler. HB.1.6.6. Güneş, Ay, Dünya ve yıldızları gözlemler. HB.2.6.8. Güneş'i gözlemleyerek yönleri gösterir. HB.3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.	-
Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	HB.1.1.4. Sınıfının okul içindeki yerini bulur. HB.1.2.3. Evinin yerini tarif eder. HB.2.1.5. Okulunun yakın çevresini tanıtır. HB.2.5.1. Harita ve küre üzerinde ülkesini, başkentini ve yaşadığı yeri gösterir. HB.3.1.5. Sınıfının ve okulunun krokisini çizer. HB.3.2.3. Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.
Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.	HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.	-
Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	HB.1.1.3. Okula gelişi ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar. HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır. HB.1.1.12. Okul kurallarına uyar. HB.1.2.5. Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır. HB.1.3.7. Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir. HB.1.4.1. Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar. HB.1.6.8. Mevsimlere göre doğada meydana gelen değişiklikleri kavrar. HB.2.3.4. Sağlıklı bir yaşam için temizliğin gerekliliğini açıklar. HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder. HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.	-
Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.	HB.1.2.6. Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar. HB.2.2.8. Gün içerisinde planladığı işleri uygular.	SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.

	HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.	
Kazanım 20. Nesne/sembollerle grafik hazırlar.	-	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.
Kazanım 21. Atatürk'ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar.	HB.1.5.5. Atatürk'ün hayatını bilir. HB.3.5.8. Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.	-

Tablo 2 incelendiğinde Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sekiz kazanımın bilişsel gelişim alanına ait olduğu görülmektedir. Bu sekiz kazanımdan yedi kazanımın Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın kazanımlarıyla ilişkilendirilebileceği, üç kazanımın Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kazanımlarıyla ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Okul Öncesi Eğitim Programı'na ait kazanımlardan iki kazanımın ise hem Hayat Bilgisi Öğretim Programı hem de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kazanımlarıyla ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının her ikisiyle de ilişkilendirilebilecek bu kazanımların ise *mekânda konumla ilgili yönergeler* ve *zaman kavramları* ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İlişkili 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Öz Bakım Becerileri Alanı Açısından Kazanım İlişkilendirmesi

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı Açısından Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İlişkili Kazanım/Göstergeler		
Okul Öncesi (2013)	Hayat Bilgisi (2018)	Sosyal Bilgiler (2018)
Kazanım 1. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	HB.1.3.1. Kişisel bakımını düzenli olarak yapar. HB.2.3.1. Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder. HB.2.3.4. Sağlıklı bir yaşam için temizliğin gerekliliğini açıklar. HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.	-
Kazanım 3. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	HB.1.1.5. Sınıf içerisinde bulunan ders araç ve gereçleri ile şeref köşesini tanıır. HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.	
Kazanım 4. Yeterli ve dengeli beslenir.	HB.1.3.4. Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir. HB.1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer. HB.2.3.2. Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar. HB.2.3.1. Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder. HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	-
Kazanım 6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.	-	-

Kazanım 7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.	HB.1.4.1. Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar. HB.1.1.3. Okula geliş ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar. HB.1.4.3. Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar. HB.1.4.4. Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular. HB.1.4.6. Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır. HB.1.4.7. Kendisi için güvenli ve güvensiz alanları ayırt eder. HB.2.4.2. Ulaşım araçlarıyla yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyar. HB.2.4.6. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır. HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar. HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar. HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir. HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	HB.1.3.2. Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder. HB.1.3.7. Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir. HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir. HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir. HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.	-

Tablo 3 incelendiğinde Okul Öncesi Eğitim Programı'nda altı kazanımın öz bakım becerileri alanına ait olduğu görülmektedir. Bu altı kazanımdan beş kazanımın Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkilendirilebileceği, bir kazanımın ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kazanımıyla ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkilendirilen beş kazanımdan sadece bir tanesinin aynı zamanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kazanımın ise *kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma* ile ilgili olduğu görülmüştür.

Tablo 4: 1,2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İlişkili 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Açısından Kazanım İlişkilendirmesi

Okul Öncesi (2013)	Hayat Bilgisi (2018)	Sosyal Bilgiler (2018)
Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.	HB.2.1.1. Kendini farklı özellikleriyle tanıtır. HB.1.1.1. Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıtır.
Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.	HB.1.2.1. Aile bireylerini tanıtır.	-

Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	HB.2.2.8. Gün içerisinde planladığı işleri uygular.	-
Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.	HB.1.1.2. Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder. HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.	SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.
Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.	HB.1.5.1. Yaşadığı yeri bilir. HB.1.5.4. Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder. HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.	SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar. SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.
Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.	HB.2.2.4. Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder. HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar. HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.
Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	HB.1.5.5. Atatürk'ün hayatını bilir. HB.2.5.3. Atatürk'ün çocukluğunu araştırır. HB.3.5.8. Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.	-
Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	HB.1.1.3. Okula geliş ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar. HB.1.1.12. Okul kurallarına uyar. HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. HB.1.3.6. Yemek yerken görgü kurallarına uyar. HB.1.4.1. Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar. HB.1.4.3. Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar. HB.1.4.4. Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular. HB.2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupla çalışma kurallarına uyar. HB.2.1.9. Okulda iletişim kurarken dinleme kurallarına uyar. HB.2.1.10. Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar. HB.2.3.3. Yemek yerken görgü kurallarına uyar. HB.2.4.2. Ulaşım araçlarıyla yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyar. HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.	-

Kazanım 13. Estetik değerleri korur.	-	-
Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.	-	-
Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	-	-
Kazanım 17. Başkalıyla sorunlarını çözer.	-	-

Tablo 4 incelendiğinde Okul Öncesi Eğitim Programı'nda on iki kazanımın sosyal duygusal gelişim alanına ait olduğu görülmektedir. Bu on iki kazanımdan sekiz kazanımın Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkilendirilebileceğine işaret edilmiştir. Dört kazanımın ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarıyla ilişkilendirilen bu kazanımların *kendisine ait özellikler, aile, kendini güdüleme, farklılıklara saygı, farklı kültürel özellikler, sorumluluklar, Atatürk ile ilgili konular ve değişik ortamlardaki kurallara uyma* ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5: 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İlişkili 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Dil Gelişim Alanı Açısından Kazanım İlişkilendirmesi

Okul Öncesi (2013)	Hayat Bilgisi (2018)	Sosyal Bilgiler (2018)
Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.	HB.1.1.1. Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır. Kendini tanıtarak öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla tanışır. HB.2.1.8. Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder. HB.2.1.9. Okulda iletişim kurarken dinleme kurallarına uyar.	-

Tablo 5 incelendiğinde Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bir kazanımın dil gelişim alanına ait olduğu görülmektedir. Bu kazanımın ise Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkilendirilebileceği, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkilendirilemeyeceği tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanının ortak çalışma alanına giren konularda Türkiye özelinde yapılan araştırmaların genel bilgilerine dair ikinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6: Makalelerin Yayınlanış Yılları ve Sayıları

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Toplam
0	0	2	1	2	1	2	4	0	0	1	1	14

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanının ortak çalışma alanına giren konularda Türkiye özelinde 2010 ve 2021 yılları arasında yayınlanmış toplam 14

makale olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda en çok makalenin 2017 yılında yayınlandığı görülmektedir.

Tablo 7: Yazarların Uzmanlık Alanları

Hayat Bilgisi Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Okul Öncesi Eğitimi	Çocuk Gelişimi	Eğitimde Program Geliştirme	Eğitim Yönetimi	Ön Lisans Öğrencisi	Lisansüstü Öğrencisi
1	8	4	1	1	1	4	4

Tablo 7 incelendiğinde yazar sayısının araştırmada incelenen makale sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebi bir yazarın bir konu alanında birden fazla makalesinin olabilmesi ya da bir makalenin birden fazla yazarının olabilmesidir. Tablo 7’de görüldüğü üzere okul öncesinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanının ortak çalışma alanına giren konularda Türkiye özelinde 2010 ve 2021 yılları arasında yayınlanan 14 makalenin yazarlarının uzmanlık alanlarının çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Makale yazarlarının uzmanlık alanlarının ise en fazla sosyal bilgiler eğitimi daha sonra ise okul öncesi eğitimi olduğu görülmektedir. Yazarların arasında ön lisans ve lisansüstü öğrencilerinin bulunması da dikkat çekicidir.

Tablo 8: Araştırmaların Amaç Cümleleri

AR1	Bu çalışmada, Türkiye’de okul öncesi eğitim programı kapsamına alınmayan sosyal bilgiler eğitiminin önemine dikkat çekmek ve mesleklerin öğretimi ile sosyal bilgiler kazanımlarının uygulanabilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır.
AR2	Bu çalışmada, planlanan bir müze gezisi ile okul öncesi çocuklarının tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek ve çocukların tarihsel düşünme süreçlerini sorgulamak amaçlanmıştır.
AR3	Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı kavramı ve okul öncesi dönemde dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.
AR4	Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim çerçevesinde örnek oluşturacak etkinliklerin tasarlandığı bu çalışmada; Türkiye Cumhuriyeti’nin kültürel kodlarını miras aldığı Osmanlı Devleti merkeze alınmıştır.
AR5	Bu çalışmanın amacı “60-72 aylık çocuklara uzay ile ilgili kavramları daha iyi nasıl öğretebiliriz?” sorusuna cevap aramaktır.
AR6	Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir.
AR7	Bu araştırmanın amacı, değerler eğitiminde drama yönteminin öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmadaki etkisini saptamaktır.
AR8	Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin görüşlerini tespit etmektir.
AR9	Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Bilimlere yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.
AR10	Bu çalışmada, 36-72 aylık çocukların eğitimini kapsayan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı arasındaki sarmallık ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır.
AR11	Kapsamlı bir şekilde ulusal ve uluslararası literatür taraması yöntemiyle erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi; eğitim programı, eğitimsel yaklaşımlar, öğretmenin rolü, çevre ve sınıf ortamı, materyal ve kaynaklar, değerlendirme boyutları okul öncesi eğitiminin temel dinamikleri ve ilkeleri kapsamında ele alınarak değerlendirilmiştir.
AR12	Bu çalışmada okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.
AR13	Bu çalışma, erken çocukluk dönemindeki çocukların, sosyo-kültürel eğitim çerçevesinde kendi kültüründe yer almış önemli Türk büyüklerini öğrenebileceklerine yönelik bir örnek oluşturmayı amaçlamaktadır
AR14	Bu çalışma; erken çocukluk döneminde Türk kültürüne ait sanat örnekleri aracılığıyla sosyo-kültürel eğitimin verilebileceğine yönelik bir örnek oluşturmayı amaçlamaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaların amaç cümlelerinde çoğunlukla sosyal bilimler alanının çalışıldığı; sosyal bilimler alanına giren tarih, dünya vatandaşlığı, tarihsel düşünme becerileri,

değerler eğitimi, sanat ve kültür gibi konulara vurgu yapılarak doğrudan sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Doğrudan erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi araştırmayı amaçlayan çalışma olması da dikkat çekicidir. Az sayıda çalışmada ise hayat bilgisi alanı ile ilişkilendirilen amaç cümleleri belirlendiği ve araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 9: Araştırmaların Yöntem Seçimleri ve Veri Toplama Yöntemleri

AR1	Veriler, çocukların cevapladıkları ön ve son yarı yapılandırılmış görüşme soruları, çizdikleri resimler, sınıf içi kamera kayıtları ve öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır.
AR2	Araştırmanın veri toplama araçları müze içi etkinlik kayıtları, diyalogları ve müze gezisi sonrası çocuklarla yapılan görüşme kayıtlarından oluşmuştur.
AR3	Araştırmada Gallavan (2008) tarafından geliştirilen “21. Yüzyılda Dünya Vatandaşlığı Öğretimi Anket Formu (Teaching World Citizenship in the Twenty-First Century Survey)” kullanılmıştır.
AR4	Çalışma; nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde kamerayla kayıt altına alınan görüntüler, yazıya aktarılarak yorumsal analiz yapılmıştır.
AR5	Araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak, nicel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.
AR6	Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.
AR7	Okul öncesi öğretmeni ile değerler eğitimi dersi işleyip işlemedikleri, işliyorsa nasıl işledikleri ile ilgili görüşme yapılmıştır.
AR8	Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarında görev yapmakta olan 40 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir
AR9	Nitel araştırma yönteminden, durum çalışması modeli/Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır.
AR10	Araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programı ile Hayat Bilgisi Öğretim Programı arasındaki sarmallık ilişkisi doküman analizi yöntemi ile karşılaştırmalı olarak incelenerek, kazanımlar arasındaki sarmallık ilişkisi ortaya konmuştur.
AR11	Bu çalışmada derleme yöntemi aracılığı ile literatür taraması kullanılmıştır.
AR12	Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. ...okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüş...
AR13	Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde elde edilen doküman, gözlem kayıtları ve görüşme soruları betimsel analize tabi tutularak analizi yapılmıştır.
AR14	Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilen çalışma...

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaların çoğunun nitel araştırma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Az bir kısmı ise nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerini kullanan çalışmalarda çoğunlukla eylem araştırması yönteminin kullanıldığı; veri toplama yöntemi olarak ise en çok görüşme sorularının kullanıldığı belirlenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerini kullanan çalışmalarda ise deneysel modelden yararlanıldığı ve veri toplama yöntemi olarak ise anket ve ölçek kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 10: Araştırmaların Ana Bulguları

AR1	Araştırmada okul öncesi dönem çocukları anne ve babalarının kendi temel istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çalıştıklarını düşünebildikleri, para gibi temel ekonomik kavramları ifadelerinde kullanabildikleri, yer ve mekân algısını mesleklerle ilişkilendirebildikleri, geçmiş kavramını kendi bebeklikleri ile başlayan kısa bir zaman dilimi ile sınırladıkları ve güncel konularla ilgilendikleri görülmüştür.
AR2	Araştırma bulgularında çocukların müzede geçmiş zamana ait sosyo-kültürel unsurları tanımlarken ve araç gereçlerin işlevlerini açıklarken kendi ön bilgilerini kullandıkları, kendi yaşam deneyimleri

	içerisinde kültüre ait kanıtlar sundukları ve aile büyüklerini referans olarak yer yer anakronik bir düşünüşle çıkarımda buldukları görülmüştür. Ayrıca çocukların zaman içinde değişim, süreklilik gibi kavramları algıladıkları gözlenmiştir.
AR3	Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu okul öncesi eğitim programının dünya vatandaşlığını içermesi gerektiğini, çocuklara dünya vatandaşlığını öğretmek istediğini, ancak aldıkları öğretmen eğitim programının ve alan deneyimlerinin çocuklara dünya vatandaşlığını öğretmeye hazırlamadığını belirtmiştir.
AR4	Araştırmanın sonucunda çocukların sosyo-kültürel etkinlikler aracılığıyla; zamanla ilgili kavramları uygun şekilde kullandıkları ve zamanla ilgili kavramlar arasında ilişki kurabildikleri, olumsuz imaj derinliğine sahip oldukları, süregelen ve durağan düş gücünü kullandıkları, varlıkların ve olayların özelliklerini karşılaştırdıkları, geçmiş deneyimleriyle ve günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeler yapabildikleri, geçmiş zaman algısına sahip oldukları, "geçmiş" ve "bugün" arasında karşılaştırma yapabildikleri ve değişim ve sürekliliği algıladıkları tespit edilmiştir.
AR5	Çocuk merkezli ve zenginleştirilmiş etkinlikler ile öğretim yapılan deney grubundaki çocukların başarı puanlarının öğretmen merkezli öğretim yapılan kontrol grubu çocukların başarı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre çocukların aile ortamında ve okul öncesi eğitim kurumlarında bilim kavramlarıyla erken karşılaşmaları bilimsel düşünme becerilerinin ve bilimsel temellerin geliştirilmesinde başarının artacağını göstermektedir.
AR6	Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitiminin içeriğini kısmen bildiği ve program içerisinde hangi etkinliklere nasıl yer vermesi gerektiği konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
AR7	Drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi dersinin öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmada etkili olduğu saptanmıştır.
AR8	Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler algılarının önemli bir kısmını Tarih Öğretimi, Coğrafya Öğretimi ve Vatandaşlık Bilgisi'nin oluşturduğu; geçmiş öğrenim yaşantılarında sosyal bilgiler dersine karşı görüşlerinin olumlu yönde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm katılımcıların (n:40) okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekli olduğunu ve bu doğrultuda okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin yer alması gerektiğini düşündükleri, ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamında en fazla gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında Coğrafya etkinliklerinin geldiği belirlenmiştir.
AR9	Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Bilimlere yabancı olmadığını, ilgi duyduklarını ve olumlu görüş taşıdıklarını söylemek mümkündür.
AR10	Araştırma kapsamında Okul Öncesi Eğitim Programı ve Hayat Bilgisi Öğretim Programları, gelişim alanları/ ünite, kazanımlar ve göstergeler, amaçlar, program temel özellikleri, beceri ve değer açısından karşılaştırılarak, iki program arasındaki sarmallık ilişkisi tespit edilmiştir.
AR11	Öğretmenler sosyal bilgilerin temel hedeflerini gerçekleştirmek adına bir temele ve alt yapıya sahip olması ve tüm güncel düşünce ve anlayışları eğitim programıyla bütünleştirilmesi çocukları küresel dünyanın vatandaşı olmaya hazırlar.
AR12	Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine okul öncesi eğitimde başlanılmasının gerekli olduğunu düşündükleri, değerler eğitimi kapsamında en fazla sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk, vatan sevgisi, yardımlaşma, hoşgörü ve paylaşma değerlerine yer verdikleri, değerler eğitimi içeriklerini daha çok Türkçe ve drama etkinliklerinde işledikleri, değerler eğitimi kapsamında en fazla resmî kurum ve kuruluşlara yönelik geziler düzenledikleri, değerlerin kazandırılmasında en fazla öğrenci ve aile kaynaklı nedenlerden dolayı zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.
AR13	Etkinlikler uygulandıktan bir ay sonra 16 öğrenciden 14'ü Mimar Sinan'ın, yaptığı eserleri hatırlamış ve O'nu takdir etmişlerdir. Ayrıca bu etkinliklerin, çocukların problem çözme becerilerini, estetik duygularını, süregelen hayal güçlerini harekete geçirdikleri görülmüştür.
AR14	Araştırma sonucunda çocukların sosyo-kültürel eğitim bağlamında; akıl ve mantık yürütme ile problem çözme becerilerini kullandıkları; günlük hayatla ilişkilendirmeler yaptıkları, neden sonuç ilişkisi kurdukları, empati kurabildikleri ve geçmiş algısı ile zaman kavramına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaların ana bulgularının çoğunlukla sosyal bilgiler ve hayat bilgisi alanlarının okul öncesi dönemde de işlenmesi gerektiği üzerine olduğu görülmektedir. Araştırmaların ana bulgularında öğrencilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarına ilişkin geçmiş ve bugünle ilişki kurabildikleri, tarih ve geçmiş algısı ile zaman kavramlarını anlayabildikleri, geçmiş zamana ait sosyo kültürel özellikleri tanımlayabildikleri, problem

çözme ile akıl ve mantık yürütme becerilerini kullanabildikleri, günlük hayatla ilişkilendirmeler yapabildikleri, neden-sonuç ilişkisi kurup empati, değişim ve sürekliliği kavrayabildikleri, değerlere ilişkin farkındalıklarının arttığına ilişkin sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmaların ana bulgularında öğretmenlerin; hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarına ilişkin dünya vatandaşlığının programlarda olması gerektiğini düşündükleri ancak öğretmenlerin bu alanda yapılacak etkinliklerde kendilerini yeterli görmedikleri, okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin yer alması gerektiğini düşündükleri, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimlere ilgi duyduklarına ve olumlu görüş taşıdıklarına ilişkin sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Okul Öncesi Eğitim Programı ve Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nın, gelişim alanları/ünite, kazanımlar ve göstergeler, amaçlar, program temel özellikleri, beceri ve değer açısından karşılaştırıldığında iki program arasında sarmallık ilişkisinin tespit edilmesi de sosyal bilgiler alanının okul öncesi dönemde kullanılması açısından dikkat çekicidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemde 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler konu alanlarının ele alınma biçimini ve bu iki dersin Türkiye özelinde araştırmalara yansımalarını inceleyen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar alt problemlere uygun olarak iki başlık altında açıklanmıştır.

1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanım/gösterge/açıklamaları ile bağlantısı ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan;

- *Bilişsel gelişim alanı açısından* Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla daha çok ilişkilendirildiği, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bu alanın daha az karşılık bulduğu tespit edilmiştir.
- *Öz bakım becerileri alanı açısından* Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla daha çok ilişkilendirildiği, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bu alanın daha az karşılık bulduğu tespit edilmiştir.
- *Sosyal ve duygusal gelişim alanı açısından* yoğunlukla Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla daha çok ilişkilendirildiği, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bu alanın daha az karşılık bulduğu tespit edilmiştir.
- *Dil gelişimi alanı açısından* sadece Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla ilişkilendirildiği, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bu alanın karşılık bulmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanının ortak çalışma alanına giren konularda Türkiye özelinde yapılan araştırmalara ait genel bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkiye özelinde 2010 ve 2021 yılları arasında 14 makale yayınlandığı ve en çok makalenin 2017 yılında yayınlandığı tespit edilmiştir.
- Makale yazarlarının uzmanlık alanlarının en fazla sosyal bilgiler eğitimi daha sonra okul öncesi eğitimi olduğu; ön lisans ve lisansüstü öğrencilerinin de makale yazarlarından olduğu tespit edilmiştir.

- Çalışmaların amaç cümleleri incelendiğinde çoğunlukla sosyal bilimler alanının çalışıldığı; sosyal bilimler alanına giren tarih, dünya vatandaşlığı, tarihsel düşünme becerileri, değerler eğitimi, sanat ve kültür gibi konulara vurgu yapılarak doğrudan sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaların çoğunun nitel araştırma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.
- Araştırma bulgularının çoğunlukla sosyal bilgiler ve hayat bilgisi alanlarının okul öncesi dönemde de işlenmesi gerektiği üzerine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri hayatın içinden ve doğrudan yaşamdan örneklerle hayatın kendisinin öğretildiği dersler olarak kabul edilebilir. Öğrenciler bu derslerde elde edecekleri kazanımlarla deneme yanılma ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleriyle öğrendiklerini yaşamlarına taşıyabilmekte ve gerçek yaşam becerileri edinmektedirler. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde edinilen yaşam becerileri ile bu derslerde edinilen yaşam becerilerinin hem psikomotor hem de bilişsel ve duyuşsal gereklilikler açısından da birbirinin tamamlayıcısı olduğu kabul edilebilir. Aktın (2014) da okul öncesinde çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sosyal bilgiler eğitimini almaya uygun oldukları bir dönem olduğunu araştırmasına bağlı olarak belirtmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların çoğunlukla Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkilendirildiği, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımlardan ise daha azıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Uçuş-Güldalı ve Demirbaş (2017), MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında bu programlarda belirtilen amaç, programın temel özellikleri, bazı ünite/gelişim alanları, beceriler, değerler açısından sarmallık ilişkisine rastlamışlardır. Sarmallık ilişkisi eğitim ve öğretim programları açısından önemlidir. Ayrıca okul öncesinde Sosyal Bilgiler alanına ilişkin daha az etkinlik alanı olması önemli bir eksiklik olarak görülmelidir. Bununla birlikte bilişsel ve duygusal alanda Sosyal Bilgiler alanı ile ilişkili kazanımlara rastlanılmaktadır (Öner & Yiğit, 2021).

Eldeki araştırmadan ulaşılan verilere göre sosyal bilimler alanına giren tarih, dünya vatandaşlığı, tarihsel düşünme becerileri, değerler eğitimi, sanat ve kültür gibi konulara vurgu yapılarak doğrudan sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmaların yoğunlukta olması dikkat çekicidir. Güzelyurt ve diğ. (2020) okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı hakkındaki görüşlerine ilişkin olan araştırmalarında farklılıklara karşı duyarlılık; farklı kültür ve uygarlıkları tanıma, diğer toplumların değerlerine saygı duyma becerilerinin öne çıktığı bulgulara ulaşmışlardır. Ceylan da (2014) okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmasında; öğrencilerine dünya vatandaşlığını öğretme konusunda okul öncesi öğretmenlerinin istekli olduğu bununla birlikte yaş grubu açısından ise hazıroluşlukları konusunda %44'nün olumlu düşündüğü bulgusuna ulaşmıştır. Ceylan (2014) yine bu araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşı kavramına da “*Dünyadaki tüm insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip olması, demokrasi*” ve “*Farklı ırklara, kültürlere saygı duyma, değer verme, kabul etme ve hoşgörü*” anlamlarını yüklediklerini belirlemiştir.

Haklara saygı, demokratik vatandaşlık ve toplumsal yaşam normlarının öğretildiği derslerden olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin erken çocukluk dönemine yansımaları bahsedilen konular açısından da önemli ve gereklidir. Uçuş-Güldalı (2017) araştırmasında erken çocuklukta demokratik bir yaşam için gerekli farkındalığın oluşması açısından da

uluslararası eğitim kuruluşlarının ilkelerine bağlı olarak Sosyal Bilgiler içeriğinin verilmesinin gerekli olduğuna dair sorgulamalar yapmıştır.

Öner ve Yiğit'in (2021) 40 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini daha çok birey ve toplumla ilgili her şey, tarih ve coğrafya öğretimi ile ilişkilendirdikleri; okul öncesinde Sosyal Bilgiler dersini araştırmaya katılan bütün okul öncesi öğretmenlerinin gerekli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada okul öncesi öğretmenleri aynı zamanda etkinliklerinde Sosyal Bilgiler içeriklerine özellikle de coğrafya, tarih ve vatandaşlık etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Şimşek-Çetin ve Akhan (2015) okul öncesi öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmalarında sosyal bilim dallarının hangilerinin okul öncesi dönemde ve okul öncesi öğretmenliği programlarında yer alması gerektiğine dair bulgularında tarih, coğrafya, sosyoloji, sanat tarihi, arkeoloji ve hukuk gibi alanlara ulaşmışlardır.

Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi alanlarına ait pek çok kazanım erken çocukluk döneminde de benzer yöntemlerle kolaylıkla verilebilir. Aktın (2017) müze eğitimi aracılığı ile erken çocukluk eğitiminde çocuklara tarihsel empati gibi pek çok becerinin kazandırılabilceğini söylemektedir. Uzun ve Köse (2017) ise okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde değerler eğitime yer verilmesi gerektiğini söyledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca drama yöntemi ile okul öncesinde değerler eğitimi işlendiğinde farkındalık düzeyinin arttığı gözlenmiştir (Kaya & diğ. 2016). Sosyo-kültürel etkinlikler aracılığı ile de zaman ile ilişkili kavramlar konusunda gelişim gösterdikleri ortaya koyulmuştur (Coşkun-Keskin & Kırtel, 2016). Çetin ve diğ. (2012) 60-72 aylık çocukların uzay kavramını çocuk merkezli ve zenginleştirilmiş etkinlikler ile daha iyi öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Sosyalleşme becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği bu derste yaşam becerilerinin yaşantı temelli verilmesi gerekmektedir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Aktın, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(5), 139–155.
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465–486. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- Coşkun-Keskin, S., & Kırtel, A. (2013). Erken çocukluk döneminde türk kültürüne ait sanat örnekleri aracılığıyla sosyo-kültürel eğitim. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 32–51. <https://doi.org/10.19126/suje.09844>
- Coşkun Keskin, S. & Kırtel, A. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Osmanlı'da bir gün. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1469-1490.
- Çetin, T., Yavuz, S., Tokgöz, B., & Güven, G. (2012). Okul öncesi dönemdeki çocuklara (60-72 ay) uzay kavramlarının öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 715–731.
- Goodman, M. E. (1959). Emergent citizenship. *Childhood Education*, 35(6), 248–251. <https://doi.org/10.1080/00094056.1959.10726779>

- Güler, T., & Tuğrul, B. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29–35.
- Güzelyurt, T., Kabul, S., Tokay, N., Kösen, N., & Şık, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 335–343.
- Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23–37. <https://doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kaya, E., & Öner, G., (2017). 100. Yaşındaki Sosyal Bilgiler Dersini Sosyalleşme ve Toplu Öğretim Ekseninde Yeniden Düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(1), 1-22.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). (2013 Okul öncesi eğitimi programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2018 Hayat bilgisi öğretim programı (1, 2 ve 3. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Mindes, G. (2005). Social studies in today's early childhood curriculum. *Young Children*, 60(5), 1-8.
- Mindes, G. (2014). *Social studies for young children: preschool and primary curriculum anchor* (2nd Ed.). Rowman ve Littlefield Education.
- Öner, D., & Yiğit, E. Ö. (2021). Okul öncesinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 191–215. <https://doi.org/10.38015/sbyy.913056>
- Rosenberg, A. R. (2020). Social studies in early childhood education and care: A scoping review focusing on diversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 312–324. <https://doi.org/10.1177/1463949120953911>
- Şimşek-Çetin, Ö. & Akhan, N. E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 816-828.
- TEDMEM (2017). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakımı: mevcut durum ve öneriler*. <https://tedmem.org/download/turkiyede-erken-cocukluk-egitimi-bakimi-mevcut-durum-oneriler?wpdmdl=2430>.
- Uçuş-Güldalı, Ş. & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkökul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1122–1151.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305–338.

EXTENDED ABSTRACT

Reflections On Life Sciences And Social Studies At Preschool Level

Introduction

In Turkey, achievements in the fields of Life Sciences and Social Studies are included in primary school programs. It is extremely important that these lessons, which provide benefits in understanding and making sense of life and acquiring life skills, are given in the early childhood period before primary school, as this is a special time in human development. The foundations of many skills that will later be used in daily life are laid in early childhood. In Turkey, there are many courses with different contents at the basic level of the curriculum. In addition, it is known that there are courses with contents that have a spiral relationship to each other: similar content is encountered by students and repeated at different levels of intensity and difficulty over time. The subject of education in the preschool period has been a specific study area of both social sciences in general and different disciplines in particular. The child can be considered to be the main agent at the center of their own ecosystem, and there are numerous aspects to their development. It does not seem possible either to systematize the relevant components of this development or to leave them ambiguous. Ultimately, education as a field of science includes planned activities. The scientific study of teaching, one of the sub-fields of educational science, aims to understand the most effective way to teach various subjects. This study thus discusses how the subject areas of 1st, 2nd and 3rd grade Life Sciences and 4th grade Social Studies are handled in the preschool period in Turkey and how these two courses feature in academic research in Turkey.

Method

The research took the form of a descriptive study and document analysis was used as a data collection technique. Before starting the research, the topics in Life Sciences and Social Studies that would be included in the research were determined following the specified criteria.

Results

Studies published and accessible between 2010-2021 were examined. In the light of the findings, it was found that the Life Sciences program was more associated with achievements of in terms of cognitive development, self-care skills, social and emotional development and language development areas, while these achievements were less associated with the Social Studies program. It was concluded that most of the research examined had studied the field of Social Studies. Studies carried out in Turkey on topics that fell under the joint fields of Preschool Life Sciences and Social Studies were also examined, and it was found that between 2010 and 2021, 14 articles were published; that most articles were published in 2017; that the authors' main specialties were Social Studies education followed by Preschool education; and that associate and graduate students were also among the authors of the articles. When the aims of the studies were examined, the field of Social Sciences was most studied, and studies were conducted in Social Studies education focusing on topics such as history, world citizenship, historical thinking skills, values education, and art and culture. It was concluded that most of the studies used qualitative research methods and that the research findings mostly indicated the need for Social Studies and Life Sciences to be taught in the preschool period.

Discussion

Life Sciences and Social Studies lessons can be thought of as lessons which teach directly about life itself, often through the use of examples. With the gains they acquire in these lessons, students are able to carry what they have learned into their lives and acquire real life skills through trial-and-error and learning-by-doing. Therefore, it can be accepted that the life skills acquired in early childhood and the life skills acquired in these lessons are complementary to each other in terms of both psychomotor and cognitive and affective requirements. Aktin (2014) also states that preschool is a period in which children are at a suitable age to receive Social Studies education cognitively, emotionally and in terms of their psychomotor development.

It is noteworthy that studies on Social Studies education have concentrated on subjects such as history, world citizenship, historical thinking skills, values education, art and culture, which are included in the general field of the Social Sciences. Guzelyurt et al. (2020) studied sensitivity to diversity in research about preschool teachers' views of global citizenship and recognizing different cultures and civilizations. They found that the teachers' ability to respect the values of other societies was most important.

Many acquisitions in the fields of Social Studies and Life Sciences can be easily given in early childhood by using similar methods. Aktin (2017) states that children can gain skills such as historical empathy through museum education in early childhood. Uzun and Kose (2017), on the other hand, concluded that preschool teachers said that values education should be included in early childhood education.



"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/).

Anlam Bilimi ve Sözcük Öğretimi Açısından “Sıkma” Sözcüğünün Kavram Alanının Belirlenmesi*

İsmail Yavuz ÖZTÜRK^{1**} 

Gönderilme Tarihi: 16 Kasım 2021 Kabul Tarihi: 06 Aralık 2021
DOI: 10.38015/sbyy.1022301

Öz:

Her toplum çevresindeki nesne, durum, olay veya devinimleri kendi dilinin dizilim kurallarına uygun olarak ses bileşimine dönüştürüp kavram hâline getirir. Bu eylemi bazen kendi dilinin kök ve eklerini kullanarak bazen benzerliği olan başka kavramlara aktararak bazen de yabancı bir dilden bağımlı veya bağımsız biçimbirimler olarak gerçekleştirir. Gösterge olarak adlandırılan bu bileşim, başlangıçta tek bir anlama gönderimde bulunurken zamanla toplumsal ve bireysel yaşantıların etkisiyle kalıplaşmış yaygınlaşarak bu temel anlamla ilişkili yeni anlamlar kazanmaya; diğer bir ifadeyle başka kavram veya kavramlara gönderimde bulunmaya başlar. Bu anlamların tespiti, ilgili dil biriminin kavram alanını belirlemek, eş deyişle anlam sınırlarını çizmek adına gereklidir. Dil canlı bir varlık olduğundan bir sözcüğün temsil ettiği anlamların değişim olasılığı hesaba katılarak bu işlem belirli aralıklarla yapılır. Bu araştırmada da Türkçenin eski sözcüklerinden/göstergelerinden biri olan “sıkma”nın geçmişten bugüne gerek biçim yönünden incelenmesi gerekse anlam sınırlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma modelindeki bu çalışmada literatür taraması yoluyla adı geçen sözcük üzerine yapılmış çalışmaların olup olmadığına bakılmış, ardından doküman analizi yöntemi kullanılarak sözcüğün geçtiği kaynaklar taranmıştır. Bulgulara göre sözcüğün ilk dönemlerde “daracak” ve “paçası dar olan bir potur türü” anlamlarına sahipken içinde bulunulan zamanda Türkiye’nin çeşitli bölgeleri ile birlikte Irak ve Azerbaycan’a kadar çok geniş bir coğrafyada, 25 farklı anlama gönderimde bulunacak şekilde kullanılmakta olduğu tespit edilmiştir. Anlam bilimi, sözlük bilimi ve sözcük öğretimi çalışmalarına katkı sunacağı düşünülen bu araştırmanın sonunda araştırmacılara, Türkçe öğretmenlerine ve ders kitabı yazarlarına yönelik öneriler de sunulmuştur.

Keywords: Sıkma, kavram, anlam, anlam bilimi, sözlük bilimi, sözcük öğretimi.

Abstract:

Every society transforms the objects, situations, events or movements around it into a sound combination in accordance with the sequencing rules of its own language and turns it into a concept. It performs this action sometimes by using the root and suffixes of its own language, sometimes by transferring them to other similar concepts, and

Atf:

Öztürk, İ. Y. (2021) Anlam bilimi ve sözcük öğretimi açısından “sıkma” sözcüğünün kavram alanının belirlenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 472-492. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1022301>

¹Mersin University, Turkey. Orcid ID: 0000-0001-6256-4387

*Bu çalışma 2019 yılında, Uluslararası Erdemli Sempozyumu’nda yazar tarafından sözlü olarak sunulan “Anlam Bilimi Işığında Sıkma Kavramına Bir Bakış” başlıklı bildiri metninin genişletilmiş hâlidir.

**Corresponding Author: iyavuzozturk@mersin.edu.tr

sometimes by taking dependent or independent morphemes from a foreign language. While this combination, which is called a sign, initially refers to a single meaning, it becomes stereotyped and widespread with the influence of social and individual experiences over time, gaining new meanings related to this basic meaning; in other words, it begins to refer to other concept or concepts. Determination of these meanings is necessary in order to determine the concept area of the related language unit, in other words, to draw the boundaries of meaning. Since language is a living entity, this process is done at regular intervals, taking into account the possibility of changing the meanings of a word. In this research, it is aimed to examine the "sıkma", one of the old words/signs of Turkish, from the past to the present, both in terms of form and to determine the limits of meaning. In this study within the qualitative research model, it was checked whether there were studies on the mentioned word through literature review, and then the sources in which the word was used were scanned using the document analysis method. According to the findings, it has been determined that the word had the meanings of "slim" and "a type of pottery with a narrow leg" in the early periods, but in the current time it was used to refer to 25 different concepts in a very wide geography, from various regions of Turkey to Iraq and Azerbaijan. At the end of this study, which is thought to contribute to the studies of semantics, lexicology and vocabulary teaching, suggestions for researchers, Turkish teachers and textbook authors were also presented.

Key Words: Sıkma, concept, meaning, semantics, lexicography, vocabulary teaching.

GİRİŞ

İletişim, insanların duygularını ifade edebilmelerinin yanında, onların diğer canlılardan ayrı olarak düşünce ve bilgilerini biriktirip aktarabilme becerisine sahip olmasıyla farklı bir boyuta ulaşmış; doğal bir süreçtir. Böylece bireyler, çevresinde bulunmayan nesne, olay ve olgu ya da soyut varlıklar; hatta geçmişte olmuş-bitmişler ve gelecekte olabilecekler hakkında sınırları mekânları aşan ileti alışverişinde bulunabilmektedir. Bu da onları birey dairesinden toplum dairesine taşımakta, nesiller arasında köprü vazifesi görerek yaşamlarını devam ettirmelerini sağlamaktadır.

“Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim.” olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu, t.y.) iletişim, bu hâliyle bir ortaklığa işaret etmektedir. Söz konusu ortaklık kaynak ile alıcı arasında, döngü hâlinde ileti paylaşımıyla sağlanır ve iletişim bir sürece dönüşür. Tarafların üzerinde uzlaşmaya vardıkları ortak bir kodlama sistemine bu süreçte gereksinim vardır. Aksi takdirde kaynak tarafından alıcıya aktarılmak istenen ileti zihinde kalacak ve alıcıya ulaştırılamayacak, yani iletişim süreci oluşamayacaktır. Kaynak konumundaki kişinin zihninde soyut olarak bulunan ileti, kodlama sayesinde alıcının duyu organları yoluyla algılayabileceği somut forma dönüştürülür. Kod, çeşitli göstergeler ve bunların birbiriyle ilişkilerini düzenleyen kurallardan meydana gelmekte olup dil, bunlardan en yaygın kullanılanıdır (Deniz, 2011).

İnsan iletişiminin temel özelliği, onların gösterge üretebilmeleri ve ürettikleri göstergelerle doğal ve toplumsal çevrelerini açıklayıp anlamlandırabilmeleridir (Zıllıoğlu, 2007). Böylece kodlanan iletiler, içinde bulunulan zaman ve mekânı aşarak kuşaklar arası kültür, deneyim ve bilgi aktarımını mümkün kılmaktadır.

Gösterge kavramının tıpkı bir kâğıdın iki yüzü gibi birbirine sıkı sıkıya bağlı iki temel ögesi vardır: Gösteren ve gösterilen. Gösteren, gösterenin fiziksel, diğer bir deyişle biçime dayalı yönüdür (Aksan, 2007; Zıllıoğlu, 2007). Türkçe dil koduna ait *balık* sözcüğünü meydana getiren ve sırasıyla *b*, *a*, *l*, *ı*, *k* seslerini simgeleyen harflerin her biri gösterenin fiziksel yönüne örnektir. Gösterilen ise bir gösterenin anlam yönünü oluşturur. Diğer bir deyişle gösterenin yansıttığı kavramsal boyuttur. “Belli biçimiyle suda yaşayan yaratık” kavramı, bir gösteren

olarak *balık* sözcüğünün, aynı dili konuşanlarda ortak olan, zihinsel nitelikteki gösterilenidir (Aksan, 2007).

Türkçe dil koduna ait alfabedeki harfler, o dilin seslerini simgelemek amacıyla toplumun, üzerinde uzlaşmaya varması sayesinde kullanılır hâle gelmektedir. Aynı şekilde harflerin, ait oldukları dil kodunun belirlediği dizilim kurallarına uygun olacak biçimde bir araya getirilmesiyle üretilen sözcükler de yine toplumun, o sözcüğe ortak anlamlar yüklemesi yoluyla iletişim amaçlı kullanılabilir. Bu uzlaşma vasıtasıyla bugün, Türkçede kapı nesnesini göstermek için *pencere* yerine *kapı* sözcüğü kullanılmaktadır. Diğer taraftan pencere ve kapı nesnelere bütün toplumlarda vardır ama bunları simgeleyen göstergeler olan sözcükler, dilden dile değişiklik gösterir (Deniz, 2011). Böylece dile dayalı göstergelerde gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkinin nedensiz olduğu ortaya çıkar. Ayrıca başlangıçta tek bir kavrama gönderimde bulunan bir gösterge zamanla toplumsal ve bireysel yaşantıların etkisiyle kalıplaşarak yaygınlaşarak yeni yan anlamlar kazanmaya, eş deyişle birden fazla kavrama gönderimde bulunmaya başlar (Aksan, 2007; Zıllıoğlu, 2007). Bu durum dilin bitmiş bir yapı değil, üretken bir zihin etkinliği olduğu; sürekli gelişim ve değişim gösterdiği şeklinde ilk kez Wilhelm von Humboldt tarafından ifade edilen bir gerçekliktir. Dolayısıyla sözcükler aslında ait oldukları toplumun kültürüyle, dünyayı algılayış ve düşünüş kalıplarıyla ilintili olup onların tarihsel süreçte temsil ettikleri anlamları tespit etmek, ait oldukları toplumun kültürünü, dünya görüşünü ve bunlardaki değişimleri ortaya koymak adına yararlıdır. Bu sayede dile ait kavramların kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayacak sözcük öğretimi faaliyetlerine de gerekli verilerin sağlanması yönüyle zemin hazırlanır.

Köken itibarı ile Türkçenin en eski sözcüklerinden biri olması ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez), DergiPark Akademik, TR Dizin, CAB Direct, Ebsco Host, Education Index, Ideal Online, Journal Storage, Science Direct, Springer Link, Taylor&Francis Online ve Wiley Online Library veri tabanlarında yapılan tarama sonunda üzerine herhangi bir araştırmanın yapılmamış olması nedeniyle “sıkma” sözcüğünün hem geçmiş hem de günümüzde temsil ettiği anlamları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın, özellikle Türkçe sözlük ve sözcük öğretimi çalışmaları açısından bir boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Sıkma sözcüğünün biçimsel özellikleri nelerdir?
2. Sıkma sözcüğünün tarihî dönemlerde işaret ettiği anlamlar nelerdir?
3. Sıkma sözcüğünün işaret ettiği güncel anlamlar nelerdir?

YÖNTEM

“Sıkma” sözcüğünün kavram alanını belirlemeye yönelik bu çalışma nitel modelde yürütülen bir durum araştırmasıdır. Durum araştırması, araştırmacının kontrol edemediği olguların derinlemesine incelenmesi, betimlenmesi ve yorumlanmasına imkân verir (Paker, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2006). Sözcüğün geçmişten bugüne değin temsil ettiği anlamların tespit edilebilmesi için doküman incelemesi (Creswell, 2016; Punch, 2011) yöntemine başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında ilk olarak “sıkma” sözcüğünün biçimsel özelliklerini ortaya koyabilmek adına dil bilimi ve dil bilgisi kaynakları ile sözlükler (Akalin, 2000; Aksan, 2003; Atalay, 1940; Aydın, 2014; Ayverdi, 2006; Çağbayır, 2007; Caferoğlu, 1968; Dil Derneği, 2012; Eren, 1999;

Ergin, 2006; Gülensoy, 2007; Gürsoy Naskali & diğ., 2007; Kanar, 2011; Kestelli, 2004; Nâzîmâ & Reşad, 2018; Nişanyan, 2015; Orkun, 2000; Özmen, 2001; Özsoy, 2006; Öztürk, 2009; Pakalın, 1993; Püsküllüoğlu, 2012; Rıfat, 2004; Sami, 1317; Şenol, 2013; Toparlı, 2003; Toparlı & diğ., 2003; Töven, 2004; Türk Dil Kurumu, 2009a; Türk Dil Kurumu, t.y.; Türkiye Bilimler Akademisi, 2011; Uysal, 2011) incelenmiştir.

İkinci aşamada Türkçe yazılı ilk eserlerden başlanarak birçok eser taranmış ve bunlarda “sıkma” sözcüğüne yer verip verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen kaynaklar şunlardır: Adamović, 2014; Alimov, 2014; Arat, 1992; Argunşah & Güner, 2015; Árpád, 2010; Aşık Paşa, 1998; Ata, 1998; Ata, 2004; Ayazlı, 2016; Battal, 1997; Barutçu Özönder, 2011; Birkan & Korkut, 1998; Boz, 2002; Canpolat, 2018; Canpolat & Önler, 2007; Coşkun, 2019; Dağıstanlıoğlu, 2018; Dankoff, 2008; Dilâçar, 2003; Dilçin, 1991; Eraslan, 2001; Ergin, 1980; Ergin, 1994; Ergin, 2008; Gabain, 1988; Gulcalı, 2013; Gürsoy Naskali, 1995; Hacib, 2018; Hamilton, 1998; Hürmüzlü, 2013; İzbudak, 1936; Karaağaç, 1997; Karaağaç, 2005; Karabacak, 2002; Karamanlıoğlu, 2006; Karasoy, 1998; Kartal, 2003; Kaya, 1994; Kestelli, 2004; Koçu, 1967; Köktekin, 2007; Kurşun & diğ., 2003; Mahmudov, 2004; Mansuroğlu, 1947; Müller & Gabain, 1936; Ölmez, 2020; Önler, 1999; Özbay, 2014; Öztopçu, 1989; Öztopçu, 2002; Özyetgin, 1996; Parlatur & diğ., 2006; Rahimi, 2018; Redhouse, 2016; Sabuncuoğlu, 1999; Sağol, 1995; Sungur, 1994; Şenol, 2013; Tarlan, 1945; Tatçı, 2016; Tekcan, 2005; Tekin, 1993; Tekin & Tekin, 1993; Tekin, 2004; Tekin, 2019; Toparlı & Argunşah, 2008; Toparlı & diğ., 1999; Toparlı & diğ., 2000; Tulum, 2001; Tulum, 2011; Türk, 2018; Türk Dil Kurumu, 2009b; Uğurlu, 1987; Ünlü, 2013; Ünlü, 2017a; Ünlü, 2017b; Yavuz, 1991; Yıldırım, 2010; Yüce, 1993; Yüksel, 1965.

Üçüncü aşamada, genel ağ sayfalarında “sıkma” sözcüğüne yer verilmiş olan farklı türde yazılar belirlenmiştir.

Dördüncü aşamada ilgili sözcüğün temsil ettiği anlamlar, içinde geçtikleri kaynağın bağlamına uygun olarak tespit edilmiştir. Ardından anlam listesi “Türkçe eğitimi” ile “Türk dili ve edebiyatı” alanlarından üçer uzman kişinin görüşlerine sunulmuş; bu görüşler doğrultusunda listeye son şekli verilmiştir.

BULGULAR

Göstergeler ait oldukları kod sisteminin dizge kurallarına göre bir araya getirilen biçimsel yapı (gösteren) ile birlikte bu biçimsel yapıya bağlı olarak zihinde beliren nesne, olay ya da olgudan (gösterilen) oluşmaktadır. Bu bölümde Türkçe bir dil göstergesi olarak “sıkma” hem biçim hem de anlam yönlerinden irdelenmektedir.

“Sıkma” Sözcüğünün Biçimsel Özellikleri

Bu bölümde *sıkma* sözcüğü, biçimsel açıdan irdelenerek kendini meydana getiren birimler - anlam özellikleri de dikkate alınarak- ortaya konmaktadır.

Türkçenin köken bilgisi (etimoloji) sözlüklerine göre *sıkma* sözcüğünün, *sı-* fiil köküne, *-k-* fiilden fiil yapma eki ile *-ma* fiilden isim yapma ekinin/bağımlı biçimbiriminin getirilmesiyle oluştuğu saptanmıştır (Gülensoy, 2007, 766; Nişanyan, 2015). Akalın (2000), Aksan (2003), Aydın (2014)’ın ve Özmen (2001)’in eski Türkçeyi ve bu Türkçeyle yazılmış eserleri konu alan çalışmaları incelendiğinde de bu görüşe uygun ifadelerle karşılaşılmaktadır.

sık- fiil kökü, bu sözlüklerin verilerine göre, “*kırmak, sındırmak* (Aksan, 2003, s. 83; Aydın, 2014, s. 43, s. 117; Gülensoy, 2007, s. 761; Özmen, 2001, s. 918; Sami, 1317, s. 849), *dağıtmak* (Aydın, 2014), *fethetmek/zapt etmek* (Aksan, 2003), *bozmak* (Özmen, 2001; Sami, 1317), *kesmek* (Sami, 1317), *basıp mahvetmek* (Sami, 1317), *parçalamak, yenmek/mağlup etmek, (sözden) dönmek, (yemini) bozmak, gereğini yapmamak, hiçe saymak, kabul etmemek, (emri/hükmü) dinlememek, bertaraf etmek/ortadan kaldırmak, gölgede/geri planda bırakmak ve yırtmak* (Özmen, 2001)” anlamlarındaki *sı-* fiil köküne, *-k-* fiilden fiil yapma ekinin getirilmesiyle oluşmuştur. *-k-* fiilden fiil yapma eki, Akalın (2000)’a göre getirildiği kökün anlamını kuvvetlendirmektedir:

alk-: bitirmek (al-, “vurmak” anlamına gelmektedir)

ök-: düşünmek (ö- de aynı anlama gelmektedir)

körük-: tamamıyla yanmak (kön-, “yanmak” anlamına gelmektedir)

Ergin (2006)’e göre söz konusu ek, işlek olmamakla birlikte bugün unutulmuştur. Eski Anadolu Türkçesinde birkaç örneği vardır: *dur-u-k-* (duraklamak), *sür-ü-k-* (sürülmek) gibi... Ona göre Azeri Türkçesindeki *doluk-* (dolu dolu olmak, yaşla dolmak) fiili de -eğer *dolu-k-* değil de *dolu-u-k-* ise bu ekle meydana getirilmiş demektir. Ergin, *kır-k-* ve *sar-k-* fiillerinde bu ekin bulunabilme ihtimali olduğundan bahsetmiştir.

Getirildiği köke ne tür bir anlam kattığı hakkında kesin bir görüş olmamakla beraber *sı-* fiil köküne getirilen *-k-* ekinin, fiilden fiil yapma görevine sahip olduğu ortadadır. *Sık-* fiil köküne ise eski Türk yazıtlarından Şine Usu Yazıtı¹, Divân-ü Lügâti’t-Türk² ile Dede Korkut hikâyelerinde³ rastlanmaktadır. Söz konusu sözcük günümüzde de kullanılır durumdaki “çevresine sarılarak veya bir şey sararak çepeçevre basınç altına almak; daraltmak, tazyik etmek; zorlamak, sıkıntı vermek, mustarip etmek (Ayverdi, 2006, s. 2777; Çağbayır, 2007, s. 4199; Kestelli, 2004, s. 430; Töven, 2004, s. 657; Uysal, 2011, s. 708)” eylemlerini temsil eder durumdadır:

“(...) seleneke sıkı sançdım (Selenga’ya sıkıştırıp mızrakladım) (Orkun, 2000, s. 168).”

“Ol üzüm sıkdı (O üzüm sıktı) (Atalay, 1940).”

“Oğlanun anası emçegin bir sıkdı südi gelmedi (...)” (Oğlanın anası memesini bir sıktı, süt gelmedi) (Özsoy, 2006, s. 74).”

“Ol üzümü sıkırlar al şarabı olur (Özsoy, 2006, s. 205).”

Divânü Lügâti’t-Türk’te bu fiil kökü temel alınarak oluşturulmuş ve “itişme, çarpışma” anlamlarına gelen *sıkış* isminin bulunduğu tespit edilmiştir.

¹ Şine Usu Yazıtına ait tam metne ulaşmak için bakınız: Orkun, H. N. (2000). *Eski Türk yazıtları (Birleştirilmiş Baskı)*. Türk Dil Kurumu.

² Divânü Lügâti’t-Türk’ün transkripsiyon metnine ulaşmak için bkz.: Atalay, B. (1940). *Divânü Lügâti’t-Türk tercümesi* (c. II). Türk Dil Kurumu.

³ Dede Korkut hikâyelerine ait transkripsiyon metnine ulaşmak için bkz.: Özsoy, B. S. (2006). *Dede Korkut kitabı (transkripsiyon-inceleme-sözlük)*. Akçağ.

Osmanlı Devri Türkçesinde *sık-* kökü, yukarıdakilere ek olarak *silahı boşaltmak* [Bir tabanca, bir tüfenk sıkı (Sami, 1317, s. 848)] ve “diş” sözcüğüyle beraber (diş sıkmak) *gayret etmek* (Sami, 1317, s. 849) anlamlarını da temsil edecek şekilde kullanılır duruma gelmiştir.

Bugün ise *sık-* fiil kökü Türk Dil Kurumunun Büyük Türkçe Sözlüğüne⁴ göre, *dar gelmek* (kıyafet konusunda); *basınçlı bir araçla fişkırtmak, püskürtmek* (yangına su sıkmak); *silahla ateş etmek* (Küçük hanım, tabancayı kalbine sıkmak istemiş) ve *yalan söylemek* fiillerini de göstermektedir.

-*ma* eki ise fiilleri hareket isimleri yapan -*mek*, -*mak* eklerinin aksine, iş isimleri yapan (Ergin, 2006) bir ektir. Bugün söz konusu ekin yardımıyla birçok nesne ve eşya ismi ya da sıfatı türetilmiştir (Ergin, 2006): dondur-*ma*, yaz-*ma* (eser), kavur-*ma*, dol-*ma*; dol-*ma* kalem, süz-*me* yoğurt, kar-*ma* liste vb. Dolayısıyla “sıkma”nın da bu türetmeye dayalı bir sözcük olduğu anlaşılmaktadır.

Sözcüğün Tarihî Dönemlerdeki Anlamları

Sıkma sözcüğünün geçmişte sahip olduğu anlamları ortaya koyabilmek adına Türkçenin tarihî başlıca eserleri taranmıştır. Buna göre söz konusu sözcük ilk olarak Rahatü'l-Ervâh'ta ve Kamûs-ı Türkî'de karşılaşılmıştır.

XVI. yy. bilginlerinden Burdurlu Şeyh Mahmud Raufî bin A'mâ Vâiz Murad'ın İslam ahlakından ve dinin âdap ve erkânından bahsettiği mensur kitabı Rahatü'l-Ervâh'ta, *sıkma* sözcüğü *daracık* anlamına işaret etmek üzere kullanılmıştır: “Şol avratlar ki arkalarında libasları var amma gendüler çıplaklardır ya'ni giydikleri libaslarını gayet sıkma giymek ile (...) (TDK, 2009a, s. 3415)” Çağbayır 'ın (2007, s. 4199) eserine göre de Osmanlı Türkçesinde sözcüğün aynı anlama gönderimde bulunduğu görülmektedir.

Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesinde (Kurşun & diğ., 2003, s. 179) geçen “sıkma çarık” ibaresine göre sözcüğün “dar olma” durumunu betimlediği anlaşılmaktadır:

Cebe vü cevşene gark olmuş küheylân atlı, eli sııklı, beli şiş kılıçlı ve çiğini kalkanlı ve niçesi kılıçlı kebeli ve beli sadaklı ve tüfenkli Anzavurlar ve piyade tüfenklileri sıkma çarıklı ve cümlesi kırçıl ithiyârlar ve çoğu mutarraş ve saçlı Aznavurlardır kim her biri acebe-likâ ve garîbü'l-heykel âdemlerdir.

Kamûs-ı Türkî (1317, s. 849)'ye göre *sıkma*, hem *sık-* fiilinin hem de yukarısı potlu, aşağısı bacağa bitişik bir potur türünün (*laz poturu* da denilmektedir) adıdır. Aynı şekilde Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğünde de (Koçu, 1967, s. 205), Kamûs-ı Türkî'ye gönderimde bulunulduktan sonra “sıkma”nın, Üçüncü Sultan Selim zamanında Nizam-ı Cedîd neferlerine, İkinci Sultan Mahmud zamanında da Asâkir-i Mansûre neferlerine giydirildiği ve mavi çuhadan imal edildiği bilgisine yer verilmiştir. Pakalın (1993) da Mahmut Şevket Paşa'nın “Osmanlı Teşkilât ve Kıyafet-i Askeriyyesi” adlı eserine atıfta bulunarak sözcüğün Nizam-ı Cedîd ve Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye askerlerinin ve giydikleri, şalvar biçimli bir pantolon türünü temsil etmek üzere kullanıldığını dile getirmektedir. Dikkat edilirse sözcüğün hangi

⁴ Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts adresinden, 20.05.2015 tarihinde alınmıştır.

giysi türünü temsil ederse etsin bir noktadan “dar olma” durumuyla anlam olarak bağlantısının sürdüğü görülmektedir.

Görüldüğü üzere yazılı kaynaklara göre sözcükle ilk kez 16. yy. Osmanlı Dönemi Türkçesinde karşılaşılacaktır. Sözcük o dönem giyim-kuşam bağlamında, dar olma anlamıyla bağlantılı bir biçimde, farklı türde giysilerin adı veya ön adı olarak kullanılmıştır.

Sözcüğün Güncel / Bugünkü Anlamları

Eş zamanlı olarak bakıldığında zaman sıkma sözcüğünün çok geniş bir coğrafyada, birçok anlamda ve farklı görevlerde (ad ve sıfat) kullanılmakta olduğu görülmektedir. Bu anlamlar çeşitli eylemleri ifade etmenin yanında kıyafet, yiyecek ve araç-gereç adları veya ön adları şeklinde sınıflandırılabilir.

Eylem Adı Olarak “Sıkma”

“Sıkma işi, eylemi (Ayverdi, 2006; Çağbayır, 2007; Dil Derneği, 2012; Püskülüoğlu, 2012; Türk Dil Kurumu, t.y.)” anlamı, *sıkma* sözcüğünün aynı zamanda temel anlamıdır. Bu yönüyle *sıkma*, temel anlamıyla, bir eylemin adıdır. İstanbul’da sepiciliğe has bir terim olarak derilerin suyunu sıkmakta kullanılan araca *sıkma makinesi* denmesi (Çağbayır, 2007, s. 4199; TDK, 2009b, s. 3609) de sözcüğün sık- eylemini temsil etme durumunu ortaya koyan bir diğer kullanımdır.

“Sıkıntı vermek, çamaşırı yıkadıktan sonra suyunu giderme işlemi ve yağlı tohumlardan sıkma suretiyle yağın çıkarılması işlemi (Çağbayır, 2007)” de sözcüğün temel anlamının yanında fakat onunla ilişkili, diğer eylemleri temsil eden yan anlamlarıdır.

Ön Ad Olarak “Sıkma”

Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (Türk Dil Kurumu, t.y.) göre “sıkma” sözcüğü ön ad olarak şu anlamlara gelmektedir:

1. sınımsız bağlanmış,
2. sıkılmaya, suyu alınmaya elverişli.

Aşağıda sözcüğün hem bu anlamlara hem de bunlardan farklı olarak “basınç uygulamak suretiyle sıkıştırılmış” veya “daracak” anlamlarına işaret eden kullanımlar sunulmaktadır:

Afyon ve yöresinde erkeklerin yöresel kıyafet kapsamında giydikleri gömleğe *sıkma yelek* (Şenol, 2013, s. 299) dedikleri, böylece sözcüğü ön ad göreviyle kullandıkları tespit edilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Sıkma yelek

“Kadınların sokağa çıkarken saçlarını ince bir ipek tül ile sarmak suretiyle meydana getirdikleri bir tür baş bağlama biçimi, bu şekilde bağlanmış kadın başı” ve hatta “başını öyle bağlamış olan kadın (Çağbayır, 2007, s. 4199)” için *sıkma baş*; Afyon’da fesin üzerine penezlerin dikili olduğu, iki sıra olursa nişanlılığı, tek sıra olursa evliliği simgeleyen bir başlık türü için *sıkma başlık* (Şenol, 2013, s. 299) denmesi vücudun baş bölgesinde de “sıkma” sözcüğünden ön ad göreviyle yararlanıldığını göstermektedir. Sözcüğün bu kullanımlarda “sımsıkı bağlanmış” anlamına gönderimde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Mersin’in Gülnar ilçesinde, barutun namludan bir bezle basılıp sıkıştırılmasıyla ateşlenebilen dolma tüfeği temsil etmek üzere “sıkma tüfek” dendiği tespit edilmiştir:

“Bizim evin duvarında asılı dururdu, sıkma tüfek denirdi. Barutu içine basardın bezle. En son bir bez daha basıp sıkıştırırdın. Barutu çok koyarsan veya namlu içi temiz olmazsa namlu yarılr. Barutu az koyarsan iyi atmaz. İlk bezi ve barutu çok sıkıştırırsan tepmesi çok olur (İ. Baldemir ile kişisel iletişim, 08.09.2021).”

“Barutu ağızdan dökülüp bezle sıkıştırılan tüfeğe derlerdi sıkma tüfek diye. Asıl adı dolma tüfektir. Namlusuna örümcek ağ yapsın veya çamur kaçsın, ateşlerken namlu dağılırdı. Çoğu acemi avcı bu yüzden babama tüfeğini tamir ettirmeye gelirdi (M. İgde ile kişisel iletişim, 10.09.2021).”

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere “sıkma” sözcüğü “basınç uygulamak suretiyle sıkıştırılmış” anlamını temsil eden bir ön addır. Benzer kullanım kehribar tozlarının çeşitli kimyasallarla bir araya getirilip iyice sıkıştırılmasıyla üretilmiş bir tespah türü olan “sıkma kehribar” da da mevcuttur.

İzmir ve Malatya’da bulgur ve unla yapılıp üzerine domates ve soğanlı sos ilave edilerek sunuma hazır hâle getirilen bir yemek türüne *sıkma köfte* adı verildiği belirlenmiştir.⁵ Buradaki kullanım, sözcüğün “basınç uygulamak suretiyle sıkıştırılmış” ön adını temsil ettiğini ortaya koymaktadır. Aynı mantıkla Amasya ve Kahramanmaraş’ta tüketilen, elle sıkıldıktan sonra kurutulan bir tür tarhana için *sıkma tarhana*⁶; yine elle sıkılarak üretilen ve Gaziantep ile Kahramanmaraş’ta meşhur olan bir çeşit peynire *sıkma peynir*⁷ denmektedir.

Yiyecek adı olmanın yanında “sıkma”nın, Türkiye Türkçesinde suyu çıkarılmaya uygun meyve veya sebzeyle nitelemek için de kullanıldığı (örneğin, “sıkma portakal”) Büyük Türkçe Sözlük (Türk Dil Kurumu, t.y.), Dil Derneği tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük (Dil Derneği, 2012, s. 1404), Ayverdi (2006, s. 2776), Çağbayır (2007, s. 4199) ve Püsküllüoğlu’nun (2012, s. 1683) çalışmalarında dile getirilmiştir.

Kıyafet Adı Olarak “Sıkma”

Eylem temsilinin yanında, *sıkma* sözcüğü Türkiye’de ve Irak Türkmen Türkçesinde birbirinden farklı kıyafet türlerinin adı olarak da varlık göstermektedir. Bunlar arasında belki de en dikkat çekici olanı Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğüne (Hürmüzlü, 2013, s. 275) göre sözcüğün, bir kadın iç çamaşırı türü olan “sütyen” anlamına gelmesidir. Bu anlama en yakın şekliyle -fakat daha genel anlamıyla- sözcük, Anadolu’nun büyük bir bölümünde (Afyon, Burdur, Denizli, İzmir, Çukurova, Tokat, Sivas, Ankara ve Konya ağızlarında) “iç çamaşırı (Çağbayır, 2007, s. 4199; Şenol, 2013, s. 299)”na gönderimde bulunmaktadır. Yine bu anlamda, Isparta’nın bazı yörelerinde *sıkman*; Kayseri’de (Bünyan yöresi) *sıttırma* sözcükleri kullanılmaktadır (Şenol, 2013, s. 299).

Afyon’un Emirdağ ve Bayat, Burdur’un Gölhisar ve Yusufça yörelerinde *sıkma*, “gömlek, bluz (Şenol, 2013, s. 299)”; Çankırı’nın Karatekin, Ordu’nun Ünye ve Konya’nın Kızılviran yörelerinde ise “kısa paltı, ceket (Şenol, 2013)” anlamlarına gelmektedir. Yine “yelek” anlamına gönderimde bulunmak üzere Irak Türkmenleri arasında, İstanbul-Bağlıca’da ve Artvin-Ardavuç’ta (h sesinin hırlatılarak çıkartıldığı) *sıhma* (Hürmüzlü, 2013, s. 275; TDK, 2009b, s. 3606) sözcüğünün telaffuz edildiği belirlenmiştir. Ayrıca Şanlıurfa’da kadınların, sıcak tutması için entarilerinin üzerine giydikleri; bezden, kalınca yapılmış yelege *sıhma* (Şenol, 2013, s. 299) adı verilmektedir.

Püsküllüoğlu (2012, s. 1683) sözcüğün “kadınların giydiği dar bir yelek” türünü temsil ettiğini dile getirmektedir. Buna uygun olarak “kollu ya da kolsuz, vücudu korse gibi saran kadın yelegi” manasında Isparta’nın Atabey, Kayaköyü; Burdur’un Kavak-Yeşilova; Çankırı’nın Söğüt, Bilecik, Kurşunlu; Eskişehir’in Atlasköy, Sivrihisar; Çorum’un Satıyüzü, Eski Alibey, İskilip; Kayseri’nin Salkurma; Niğde’nin Bor yörelerinde ve ayrıca Şanlıurfa ile Konya’da *sıkma* sözcüğü kullanılmaktadır (Çağbayır, 2007, s. 4199; Şenol, 2013, s. 299; TDK, 2009b, s. 3607). Aynı manayı temsilen Isparta-Keçiborlu’da, Hatay-Dört Yol, Erzin’de *sıkman*; Kırıkkale-

⁵ Bu bilgiye <https://izmirdenlezzetler.com/2018/02/sikma-kofte-sarimsakli-kofte/>, <https://www.ustayemektarifleri.com/yoresel-yemekler/sikma-kofte-malatya>, <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/malatya/neyenir/sikma-kofte> adreslerinden, 06.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

⁶ Bu bilgiye <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/neyenir/amasya-sikma-tarhana-corbasi>, <https://lezzetler.com/sikma-tarhana-corbasi-kahramanmaras-vt81848> adreslerinden, 20.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

⁷ Bu bilgiye <https://www.kulturportali.gov.tr/portal/anteppeyniri>, <https://www.hurriyet.com.tr/lezizz/galeri-maras-sikma-peynirinin-sirini-kesfettiler-41285399/5> adreslerinden 12.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yahşihan’da ve Kayseri-Pınarbaşı’nda *sıktırma* sözcükleri telaffuz edilmektedir (Şenol, 2013, s. 299; TDK, 2009b, s. 3607).

Çanakkale’nin Biga, Mersin’in Kusköy yöreleri ile birlikte Amasya’da, kadınların boyunlarına taktıkları altın ya da gümüş dizi, yani gerdanlık için de *sıkma* denmektedir (Şenol, 2013, s. 299; TDK, 2009b, s. 3608).

“Sıkma”nın kıyafet sınıfındaki anlamları bunlarla da sınırlı değildir. Vücudun üst kısmının yanında altına giyilen giysi türlerini simgelemek için de bu sözcükten yararlanıldığı saptanmıştır. Buna göre Tokat ve Sivas ile Edirne’nin Kayık yöresinde *sıkma* -tıpkı Osmanlı Dönemi’ndeki askerî kıyafette olduğu gibi- bir pantolon veya şalvar türü anlamlarına gelmektedir (Çağbayır, 2007, s. 4199; Şenol, 2013, s. 299, TDK, 2009b, s. 3607).

Yiyecek Adı Olarak “Sıkma”

Sıkma sözcüğü, eylem ve kıyafetlerin yanı sıra bazı yiyecekleri temsil etmek veya nitelemek amacıyla da kullanılmaktadır. Bu kullanımlar aşağıda açıklanmaktadır:

Akdeniz Bölgesi’nde (Mersin’in Tarsus, Erdemli, Silifke, Mut ve Gülnar; Karaman’ın Ermenek; Adana’nın Kozan ve Tepecikören yörelerinde ve Antalya’da) sözcük, sac ekmeği (bazlama) arasına peynir, çökelek, soğan, kıyma, patates konarak katlanmış dürümü temsil etmek üzere kullanılmaktadır (Çağbayır, 2007, s. 4199; Koca & Yazıcı, 2014, s. 39; TDK, 2009b, s. 3609; Uysal, 2011, s. 708). Hatta bu yiyeceğin meydana getirilmesi işlemine de “sıkma sıkma” adı verilmektedir (Çağbayır, 2007, s. 4199; TDK, 2009b, s. 3609).



Şekil 2. Akdeniz Bölgesi’ne has bir yemek türü olan sıkmaya dair çeşitli görünümeler

Karaman’da, “temel malzemesi bulgur olan ve küçük yumru şekli verilen bir batırık türü (Uysal, 2011, s. 708)” için de *sıkma* denmektedir.



Şekil 3. Bir yemek türü olan batırık (soldaki) ve sıkma (sağdaki)

Yapılan kişisel görüşmelerde sözcüğün aynı anlamda Mersin’in Erdemli, Silifke, Gülnar, Aydıncık ilçelerinde de kullanıldığı belirlenmiştir:

Ben pek sevmem ama bizim buralarda çok yaparlar. Gülnar’dan Aydıncık’a kadar herkes bilir. Kısırın sulu hâliyle çok karıştırıyorlar ama aynı değil. Fıstıkla yapılıyor bu (İ. Palaz ile kişisel iletişim, 22.08.2021).

Erdemli’ye has bilirdim fakat aslen Karaman-Ermenek’e aitmiş. Çok severim. Bol limonlu çok lezzetli olur (M. Topal ile kişisel iletişim, 13.04.2020).

Silifke’de bilmeyen yoktur. Yazın sıcakta içi buzlu mis gibi olur, ferahlatır. İçinde yok yok. Bilmeyen biri görünüşüne bakıp yadırgayabilir önce ama bir yerse vazgeçemez (H. Döngel, 09.03.2021).

Adana’da mercimekle yapılan köfte için *mercimekli sıkma* dendiği saptanmıştır.⁸

Maraş’ın Afşin yöresinde, Aydın⁹ ve Adana’da, bulgur ve kıyma ile yapılan köfteye “sıkma” dan hareketle *sıkmaç*; Erzincan’da ise *sıkmaköfte* (TDK, 2009b, s. 3609) dendiği tespit edilmiştir.

⁸ Bu bilgiye <https://lezzetler.com/mercimekli-sikma-kozan-adana-vt64062>, <http://www.radikal.com.tr/yemek-tarifleri/mercimekli-sikma-tarifi-1230837/> adreslerinden, 07.10.2021 tarihinde erişilmiştir.

⁹ Bu bilgiye <http://imamkoy.com/index.php/aydin-imamkoy-dugun-yemekleri-ve-yoresel-yemeklerimiz/> adresinden, 10.10.2021 tarihinde erişilmiştir.



Şekil 4. Sıkmaköfte

İçine soğan ve kıyma koyularak sıkılan mantı için de Niğde’de bu sözcükten yararlanılmaktadır (Çağbayır, 2007, s. 4199; TDK, 2009b, s. 3609).

Sıkma sözcüğünün Kastamonu-Küre’de bir çeşit hamur tatlısı olan *lokma* yerine varlığını sürdürmekte olduğu belirlenmiştir (Çağbayır, 2007, s. 4199; TDK, 2009b, s. 3609).

Şekil 5. Kastamonu-Küre’de *sıkma* olarak adlandırılan tatlı

Sadece Anadolu’da değil, Azerbaycan’da da *sıkma*, yiyecek adlandırmada kullanılan bir sözcüktür. “Kələm sıxması” olarak adlandırılan ve Türkiye Türkçesine “lahana sıxması” olarak çevrilebilecek bir yemek için bu sözcükten yararlanılmaktadır.¹⁰

¹⁰ Bu bilgiye <http://dadli.az/quru-yemekler/1935-kelem-sixmasi-resepti.html> adresinden, 02.09.2021 tarihinde erişilmiştir.



Şekil 6. Kələm sıkması (lahana sıkması)

Araç-Gereç Adı Olarak “Sıkma”

Sıkma sözcüğünün, Amasya’da bir çeşit av tüfeği (Çağbayır, 2007, s. 4199; TDK, 2009b, s. 3609) ve Afyon’da at arabalarının iki tekerini birbirine bağlayan malzeme (Boz, 2002, s. 320) için kullanılması onun, araç-gereç adı olarak da varlığını sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

En eski Türk yazıtlarından günümüze değin kullanılmakta olan *sı-* ve *sık-* eylemlerine, *-ma* fiilden isim yapma ekinin getirilmesiyle oluşturulmuş *sıkma* sözcüğü Türkiye’nin çeşitli bölgeleri ile birlikte Irak ve Azerbaycan’a kadar çok geniş bir coğrafyada, çok geniş anlam yelpazesine sahip olarak kullanılmaktadır. İncelemelerin sonunda belirlenen 25 anlam aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tablo 1. Sıkma sözcüğünün temsil ettiği anlamlar

Anlam	Varlığını koruma durumu
dar/daracık	Osmanlı Dönemi’nden beri devam ediyor.
Üçüncü Sultan Selim zamanında Nizam-ı Cedid neferlerine İkinci Sultan Mahmud zamanında da Asâkir-i Mansûre neferlerine giydirilen ve mavi çuhadan imal edilmiş; yukarısı potlu, aşağısı bacağa bitişik, şalvar biçimli bir pantolon türü	Sadece 18-19. yüzyıl Osmanlı belgelerinde geçiyor.
sıkmak işi, eylemi	Güncel Türkçe Sözlükte mevcut, dolayısıyla varlığını devam ettiriyor.
sıkıntı vermek	Ötüken Türkçe Sözlükte (Çağbayır, 2007) mevcut ve varlığını devam ettiriyor.
çamaşırı yıkadıktan sonra suyunu giderme işlemi	Ötüken Türkçe Sözlükte (Çağbayır, 2007) mevcut ve varlığını devam ettiriyor.
yağlı tohumlardan sıkmak suretiyle yapın çıkarılması	Ötüken Türkçe Sözlükte (Çağbayır, 2007) mevcut ve varlığını devam ettiriyor.
sımsıkı bağlanmış	Güncel Türkçe Sözlükte mevcut, dolayısıyla varlığını devam ettiriyor.
sıkılmaya, suyu alınmaya elverişli	Güncel Türkçe Sözlükte mevcut, dolayısıyla varlığını devam ettiriyor.
basınç uygulamak suretiyle sıkıştırılmış	Güncel genel ağ sayfaları ile kişisel görüşmelere göre hâlen kullanılıyor.

sütyen	Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğüne (Hürmüzlü, 2013) göre Irak Türkmen Türkçesinde hâlen kullanılıyor.
yelek	Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğüne (Hürmüzlü, 2013) ve Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nün 5. cildine (Türk Dil Kurumu, 2009b) göre Irak Türkmen Türkçesinde ve Türkiye’nin bazı yöre ağızlarında hâlen kullanılıyor.
iç çamaşırı	Halk Kültürü ve Etnografya Terimleri Sözlüğüne (Şenol, 2013) göre Türkiye’nin bazı yöre ağızlarında hâlen kullanılıyor.
gömlek, bluz	Halk Kültürü ve Etnografya Terimleri Sözlüğüne (Şenol, 2013) göre Türkiye’nin bazı yöre ağızlarında hâlen kullanılıyor.
kısa palto/ceket	Halk Kültürü ve Etnografya Terimleri Sözlüğüne (Şenol, 2013) göre Türkiye’nin bazı yöre ağızlarında hâlen kullanılıyor.
entari üzerine giyilen; bezden, kalınca kadın yeleği	Halk Kültürü ve Etnografya Terimleri Sözlüğüne (Şenol, 2013) göre Şanlıurfa’da hâlen kullanılıyor.
kollu ya da kolsuz, vücudu bir korse gibi saran, bir tür kadın yeleği	Ötüken Türkçe Sözlük (Çağbayır, 2007), Halk Kültürü ve Etnografya Terimleri Sözlüğü (Şenol, 2013) ile Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nün 5. cildine (TDK, 2009b) göre Türkiye’nin bazı yöre ağızlarında varlığını devam ettiriyor. Ayrıca Güncel Türkçe Sözlükte mevcut, dolayısıyla varlığını devam ettiriyor.
kadınların boyunlarına taktıkları altın ya da gümüş dizi, gerdanlık	Halk Kültürü ve Etnografya Terimleri Sözlüğü (Şenol, 2013) ile Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nün 5. cildine (TDK, 2009b) göre Türkiye’nin bazı yöre ağızlarında hâlen kullanılıyor.
sac ekmeği (bazlama) arasına peynir, çökelek, soğan, kıyma, patates konarak katlanmış dürüm	Ötüken Türkçe Sözlük (Çağbayır, 2007) ve Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nün 5. cildine (TDK, 2009b) göre Türkiye’nin bazı yöre ağızlarında hâlen kullanılıyor.
bir batırık türü	Uysal’a (2011) göre Karaman’da ve yapılan görüşmelere göre Mersin’de hâlen kullanılıyor.
mercimekle yapılan köfte	Güncel genel ağ sayfalarına göre Adana’da hâlen kullanılıyor.
içi soğanlı ve kıymalı mantı	Ötüken Türkçe Sözlük (Çağbayır, 2007) ve Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nün 5. cildine (TDK, 2009b) göre Niğde’de hâlen kullanılıyor.
lokma tatlısı	Ötüken Türkçe Sözlük (Çağbayır, 2007) ve Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nün 5. cildine (TDK, 2009b) göre Kastamonu-Küre’de hâlen kullanılıyor.
lahanalı bir köfte	Güncel genel ağ sayfalarına göre Azerbaycan’da hâlen kullanılıyor.
bir çeşit av tüfeği	Ötüken Türkçe Sözlük (Çağbayır, 2007) ve Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nün 5. cildine (TDK, 2009b) göre Amasya’da hâlen kullanılıyor.
at arabalarının iki tekerini birbirine bağlayan malzeme	Boz’a (2002) göre Afyon’da hâlen kullanılıyor.

Sadece Irak veya Azerbaycan’a özgü kullanımlar dışında sözcük, Türkiye’de 23 anlamı temsil etmek üzere kullanılmaktadır. Ancak bütün bu anlamların, (bir şeyin) çevresini sarmak suretiyle o şeyi basınç altına alma, daraltma anlamına bağlı yan anlamlar olduğu ifade edilebilir. Bu,

anlam bilimi açısından doğal bir durumdur. Nitekim Aksan (2007, s. 182-183) bu konuda şöyle söylemektedir:

Yan anlam terimiyle dile getirilen, belli bir ses bileşiminin, sözcüğün, temel anlamının yanı sıra edindiği bir başka anlam, yansıttığı yeni bir kavramdır. Her dilde, sözcüklerin çoğunluğunun, birden çok anlattığı, çokanlamlı olduğu düşünülürse dil adını verdiğimiz düzen içinde gösterilenlerin tek bir görev yüklenmediklerini söyleyebiliriz. (...) Ancak hemen ekleyelim ki, temel anlamla bunlar arasında ve bunların her biri arasında ilgi bulunur.

“Sıkmak işi”, “bir tür pantolon veya şalvar”, “bayat ekmeğin su ile ıslatılıp sıkılmasıyla elde edilen malzemeyi un, tuz ve suyla yoğurup hamur durumuna getirdikten sonra arasına kavrulmuş soğan, peynir konularak pişirilen bir yemek”, “sımsıkı bağlanmış”, “sıkılmaya, suyu alınmaya elverişli”, “dar bir tür kadın yelegeği” sıkma sözcüğünün Türk Dil Kurumu Sözlüğünde sunulan anlamlarıdır. “Yelek”, “kollu ya da kolsuz, vücudu bir korse gibi saran, bir tür kadın yelegeği”, “kadınların boyunlarına taktıkları altın ya da gümüş dizi, gerdanlık”, “sac ekmeği (bazlama) arasına peynir, çökelek, soğan, kıyma, patates konarak katlanmış dürüm”, “içi soğanlı ve kıymalı mantı”, “lokma tatlısı”, “bir çeşit av tüfeği” ise Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde sıkma sözcüğü için ortaya koyulan anlamlardır. Dikkat edilirse iki sözlükte de yer almayan ancak bu çalışmada tespit edilen başka anlamlar ve coğrafi bölgeler mevcuttur. Bunların söz konusu eserlere eklenmesi uygundur.

Tespit edilenlerin dışında, farklı zaman ve yerlerde yeni anlamların ortaya çıkabileceği veya mevcut anlamların kullanıldığı yeni yerlerin tespit edilebileceği durumundan hareketle anlam bilimi ışığında “sıkma” sözcüğü üzerine yeni çalışmalar yapılabilir. Ayrıca Türkçedeki diğer sözcüklerin tarihsel süreçteki anlam değişimlerini belirleyerek kavram sınırlarını çizen çalışmalara hız kazandırılmasının sözlük çalışmaları ve sözcük öğretimi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Zira bir dildeki sözcükler o dili konuşan toplumun geçmişten günümüze getirdiği tarihsel, kültürel, sosyolojik ve felsefi çerçeveyi; dünya görüşünü ve algılayışını çizen göstergelerdir. Bunlara ait tespit edilen her yeni anlam veya kullanım yeri, mevcut sözlüklerin güncellenmesine kaynaklık edecek; temel eğitimden yükseköğretime kadar yürütülen Türkçe eğitimi kapsamında sözcük öğretimi faaliyetlerini besleyecektir.

“Sıkma” sözcüğü özelinde, bu çalışmada ortaya koyulan anlamlar Türkçe ve edebiyat derslerinin kitaplarına metin veya etkinlikler bağlamında eklenerek farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin, Türkçe veya edebiyat öğretmenlerinin rehberliğinde anlam değişimlerini somut örneklerle görebilmeleri de sağlanabilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Adamović, M. (2014). *Floransalı Flippo Argenti'nin notlarına göre (1533) 16. yüzyıl Türkçesi*. Türk Dil Kurumu.
- Akalın, M. (2000). *Eski Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2003). *En eski Türkçenin izlerinde*. İstanbul: Multilingual.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilimi*. Türk Dil Kurumu.

- Alimov, R. (2014). *Tandır dağları yazıtları-eski Türk runik yazıtları üzerine bir inceleme*. Köken.
- Arat, R. R. (1992). *Edib Ahmed b. Mahmud Yükneki-Atebetü'l-Hakayık*. Türk Dil Kurumu.
- Argunşah, M. & Güner, G. (2015). *Codex Comanicus*. Kesit.
- Árpád, B. (2010). *Sözlerimi iyi dinleyin... Türk ve Uygur runik yazıtlarının karşılaştırmalı yayını* (E. Yılmaz, Çev.). Türk Dil Kurumu.
- Âşık Paşa. (1998). *Âşık Paşa-yı Velî-Garibnâme* (B. Noyan, Çev.). Ardıç.
- Ata, A. (1998). *Nehcü'l-Ferâdis III (dizin-sözlük)* Türk Dil Kurumu.
- Ata, A. (2004). *Karahanlı Türkçesiyle ilk Kur'an tercümesi (Rylands nüshası)-Karahanlı Türkçesi (giriş-metin-notlar-dizin)*. Türk Dil Kurumu.
- Atalay, B. (1940). *Divânü lügâti't-Türk tercümesi (c. II)*. Türk Dil Kurumu.
- Ayazlı, Ö. (2016). *Eski Uygurca din dışı metinlerin karşılaştırmalı söz varlığı*. Türk Dil Kurumu.
- Aydın, E. (2014). *Orhon yazıtları (Kül Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor)*. İstanbul: Kömen.
- Ayverdi, İ. (2006). *Misalli büyük Türkçe sözlük* (3. cilt). Kubbealtı.
- Barutçu Özönder, F. S. (2011). *Muhakemetü'l-lugateyn: iki dilin muhakemesi*. Türk Dil Kurumu.
- Battal, A. (1997). *İbn-i Mühennâ Lûgati*. Türk Dil Kurumu.
- Birkan, İ. & Korkut, E. (1998). *James Russell Hamilton-Budacı iyi ve kötü kalpli prens masalının Uygurcası-Kalyanampara ve Papamkara*. Simurg.
- Boz, E. (2002). *Afyon merkez ağzı (dil özellikleri, metinler, sözlük)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Canpolat, H. (Haz.) (2018). *Behcetü'l-Hadâik fî Mev'izâti'l-Halâik*. Türk Dil Kurumu.
- Canpolat, M. ve Önler, Z. (2007). *İshak bin Murâd / Edviye-i Müfredede (metin-sözlük)*. Türk Dil Kurumu.
- Coşkun, H. (Ed.) (2019). *Atebetü'l-hakâyık*. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. Ötüken.
- Dağıstanlıoğlu, B. E. (2018). *Keşfü'l-Hüdâ: Doğu Türkçesiyle yazılmış bir Kaside-i Bürde şerhi*. Türk Dil Kurumu.
- Dankoff, R. (2008). *Evlîyâ Çelebi Seyahatnâmesi okuma sözlüğü*. Yapı Kredi.
- Deniz, K. (2011). Etkili iletişim. S. Gülerer, *Üniversiteler için dil ve anlatım içinde* (s. 549-635). Gazi.
- Dil Derneği. (2012). *Türkçe sözlük*. Dil Derneği.
- Dilâçar, A. (2003). *Kutadgu Bilig incelemesi*. Türk Dil Kurumu.
- Dilçin, C. (1991). *Süheyl-ü nev-bahâr (inceleme-metin-sözlük)*. Türk Dil Kurumu.
- Doğan, E. (Haz.) (2016). *Kâbus-nâme (giriş-notlar-sözlük-dizin-ıpkıbasım)*. Türk Dil Kurumu.
- Eraslan, K. (2001). *Alî-Şîr Nevâyî mecâlisü'n-nefâyis (çeviri ve notlar)*. Türk Dil Kurumu.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü* (2. basım). Bizim Büro.
- Ergin, M. (1994). *Orhun abideleri* (17. basım). Boğaziçi.
- Ergin, M. (1980). *Kadı Burhaneddin divanı*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Ergin, M. (1997). *Dede Korkut kitabı I (indeks-gramer)*. Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M. (2006). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Ergin, M. (2008). *Dede Korkut kitabı II (giriş-metin-faksimile)*. Akçağ.
- Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin grameri*. (M. Akalın, Çev.). Türk Dil Kurumu.

- Gulcalı, Z. (2013). *Eski Uygurca Altun Yaruk Sudur'dan “aç bars” hikâyesi*. Türk Dil Kurumu.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü 2. cilt*. Türk Dil Kurumu.
- Gürsoy Naskali, E. (Haz.) (1995). *Wilhelm Radloff-Manas destanı (Kırgız Türkçesi metin-Türkiye Türkçesi çeviri)*. Türksoy.
- Gürsoy Naskali, E., Butanayev, V., İsina, A., Şahin, E., Şahin, L. & Koç, A. (2007). *Hakasça-Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Hacib, Y. H. (2018). *Kutadgu bilig I-II-III: Viyana, Fergana, Kahire nüshaları*. Türk Dil Kurumu.
- Hamilton, J. R. (1998). *İyi ve kötü prens öyküsü* (V. Köken, Çev.). Türk Dil Kurumu.
- Hürmüzlü, H. (2013). *Irak Türkmen Türkçesi sözlüğü*. Türkmeneli İşbirliği ve Kültür Vakfı.
- İzbudak, V. (1936). *El-idrâk haşiyesi*. Devlet.
- Kanar, M. (2011). *Osmanlı Türkçesi sözlüğü*. Say.
- Karaağaç, G. (1997). *Lutfî Divanı (giriş-metin-dizim-tpkibasım)*. Türk Dil Kurumu.
- Karaağaç, G. (2005). *Çağatayca el kitabı* (3. basım). Akçağ.
- Karabacak, E. (2002). *Bergamalı Kadri ve müyessiretü 'l-ulûm*. Türk Dil Kurumu.
- Karamanlioğlu, F. (Haz.) (2006). *Şeyh Şeref Hvâce-Mu'inü 'l-Mürîd (transkripsiyonlu metin, dizin, tpkibasım)*. Beşir.
- Karasoy, Y. (1998). *Şiban Han Divânı (inceleme-metin-dizin-tpkibasım)*. Türk Dil Kurumu.
- Kartal, A. (2003). *Tuhfe-i Remzî*. Akçağ.
- Kaya, C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk (giriş, metin ve dizin)*. Türk Dil Kurumu.
- Kestelli, R. N. (2004). *Resimli Türkçe kamus*. Türk Dil Kurumu.
- Koçu, R. E. (1967). *Türk giyim, kuşam ve süslenme sözlüğü*. Başnur Matbaası.
- Köktekin, K. (2007). *Yusuf Emirî Divanı (giriş-inceleme-tenkitli metin-sözlük-tpkibasım)*. Fenomen.
- Kurşun, Z., Kahraman, S. A. & Dağlı, Y. (2003). *Evliyâ Çelebi seyahatnâmesi-Evliyâ Çelebi b. Derviş Mehemed Zillî II. kitap* (2. basım). Yapı Kredi.
- Mahmudov, R. (Ed.) (2004). *Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti ensiklopediyası (cilt I)*. Lider Nəşriyyat.
- Mahmudov, R. (Ed.) (2005). *Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti ensiklopediyası (cilt II)*. Lider Nəşriyyat.
- Mansuroğlu, M. (1947). *Anadolu Türkçesi (XIII. asır)-Dehhâni ve manzumeleri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Mezunları Derneği.
- Müller, F. W. K. & Gabain, A. V. (1936). *Uygurca üç hikâye* (S. Himran, Çev.). İbrahim Horoz.
- Nâzimâ, A. & Reşad, F. (2018). *Mükemmel Osmanlı lügati*. Türk Dil Kurumu.
- Nişanyan (t.y.). Sıkma. *Nişanyan sözlük (büyük Türkçenin etimolojisi)* içinde. 04 Ekim 2021 tarihinde <http://www.nisanyansozluk.com> adresinden erişilmiştir.
- Orkun, H. N. (2000). *Eski Türk yazıtları (birleştirilmiş baskı)*. Türk Dil Kurumu.
- Ölmez, Z. (Haz.) (2020). *Ebulgazi Bahadır Han-Şecere-i Terâkime*. Türk Dil Kurumu.
- Önler, Z. (Haz.) (1999). *Celalüddin Hızır (Hacı Paşa) / Müntahab-ı Şifa II sözlük*. Simurg.
- Özbay, B. (2014). *Huastuanift (Manihaist Uygurların tövbe duası)*. Türk Dil Kurumu.
- Özmen, M. (Haz.) (2001). *Ahmed-i Dâî divânı (Cilt II)*. Türk Dil Kurumu.
- Özsoy, B. S. (2006). *Dede Korkut kitabı (transkripsiyon-inceleme-sözlük)*. Akçağ.
- Öztopçu, K. (1989). *Münyetü 'L-Guzât-14. yüzyıla ait Memlûk Kıpçakçasıyla yazılmış bir risâle (metin-tercüme-dizin)*. Harvard Üniversitesi.

- Öztopçu, K. (2002). *Kitâb fi 'ilm an-nuşşâb (Memlûk Kıpçakçasıyla 14. yüzyılda yazılmış bir okçuluk kitabı)*. Şafak.
- Öztürk, Ö. (2009). *Folklor ve mitoloji sözlüğü*. Phoenix.
- Öztürk, İ. Y. (2014). *Görsel okuma kapsamında grafik simgeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Özyetgin, A. M. (1996). *Altın Ordu, Kırım ve Kazan sahasına ait yarlık ve bitiklerin dil ve üslup incelemesi*. Türk Dil Kurumu.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı tarih deyimleri sözlüğü* (cilt III). Millî Eğitim.
- Paker, T. (2017). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içinde (s. 119-134). Anı.
- Parlatır, İ., Tezcan Aksu, B. & Tufar, N. (2006). *İbrahim Cûdî Efendi-lûgat-ı Cûdî*. Türk Dil Kurumu.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türkçe sözlük*. Arkadaş.
- Rahimi, F. (2018). *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Akçağ.
- Redhouse, J. W. (2016). *Müntahabât-ı Lugat-i Osmâniyye*. Türk Dil Kurumu.
- Rıfat, A. (2004). *Lûgat-i tarihiyye ve coğrafiyye*. Keygar Neşriyat.
- Sabuncuoğlu, Ş. (1999). *Mücerreb-nâme (ilk Türkçe deneysel tıp eseri-1468)*. Atatürk Kültür Merkezi.
- Sağol, G. (1995). *Harezmi Türkçesi satır arası Kur'an tercümesi (giriş, metin, sözlük ve tıpkıbasım)*. Harvard Üniversitesi.
- Sami, Ş. (1317). *Kamûs-ı Türkî*. İstanbul: İkdâm Matbaası.
- Sungur, N. (1994). *Âhî divânı (inceleme-metin)*. Kültür Bakanlığı.
- Şenol, A. (2013). *Halk kültürü ve etnografya terimleri sözlüğü*. Kişisel.
- Tarlan, A. N. (1945). *Hayalî Bey Divânı*. İstanbul Üniversitesi.
- Tatçı, M. (Ed.) (2016). *UNESCO 2016 Hoca Ahmed Yesevî yılı anısına Divân-ı Hikmet*. Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, https://www.ayu.edu.tr/static/kitaplar/yesevi_dij.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tekcan, M. (2005). *Bayram Han'ın Türkçe Divanı*. Bulut.
- Tekin, Ş. (1993). *Uygurca metinler I-Kuanşi İm Pular (ses işiten ilâh)*. Türk Dil Kurumu.
- Tekin, Ş. & Tekin, G. A. (Haz.) (1993). *Zahirüddin Muhammed Bâbur Mirza Bâburnâme III. Kısım*. Harvard Üniversitesi.
- Tekin, T. (2004). *İrk Bitig (eski Uygurca fal kitabı)*. Öncü Kitap.
- Tekin, Ş. (Haz.) (2019). *Uygurca metinler II. Maytrisimit-Burkancuların mehdîsi Maitreya ile buluşma-Uygurca iptidai bir dram*. Türk Dil Kurumu.
- Toparlı, R. & Argunşah, M. (2008). *Mu'inü'l-Mürîd (inceleme-metin-çeviri-dizin-tıpkıbasım)*. Türk Dil Kurumu.
- Toparlı, R., Çögenli, S. & Yanık, N. H. (1999). *El-Kavâninü'l-Külliyeye Li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye*. Türk Dil Kurumu.
- Toparlı, R., Çögenli, S. & Yanık, N. H. (2000). *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*. Türk Dil Kurumu.
- Toparlı, R. (2003). *Ed-dürretü'l-mudiyye fi'l-lûgati't-Türkiyye*. Türk Dil Kurumu.
- Toparlı, R., Vural, H., Karaatlı, R. (2003). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Tulum, M. (2001). *Yusuf Sinan Paşa-tazarru' name*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tulum, M. (2011). *17. yüzyıl Türkçesi ve söz varlığı*. Türk Dil Kurumu.

- Türk, V. (Haz.) (2018). *Bahrü'l-Hakâyık (giriş-metin-dizin)*. Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (2009a). *Tarama sözlüğü* (3. basım). Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (2009b). *Türkiye’de halk ağzından derleme sözlüğü (cilt V)*. Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). İletişim. *Büyük Türkçe sözlük* içinde. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Sıkma. *Büyük Türkçe sözlük* içinde. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Töven, B. (2004). *Yeni Türkçe lügat*. Türk Dil Kurumu.
- Uğurlu, M. (1987). *Münyetü’l-guzât*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Uysal, İ. N. (2011). *Karaman ili ağızları ve Anadolu ağızları arasındaki yeri*. Karaman: TC: Karaman Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.
- Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Eğitim.
- Ünlü, S. (2017a). *Harezmi Altınordu Türkçesi sözlüğü*. Eğitim.
- Ünlü, S. (2017b). *Karahanlı Türkçesi sözlüğü*. Eğitim.
- Yavuz, K. (1991). *Şeyhoğlu Kenzü’l-Küberâ ve Mehekkü’l-Ulemâ (inceleme-metin-indeks)*. Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, T. (2010). *Hüseyin Baykara Divânı (inceleme-metin-dizin-tpkibasım)*. Hat.
- Yüce, N. (1993). *Mukaddimetü’l-Edeb/Hvarizm Türkçesi ile tercümelî Şuşter nüshası (giriş, dil özellikleri, metin, indeks)*. Türk Dil Kurumu.
- Yüksel, S. (1965). *Işk-nâme (inceleme-metin)*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Zılhoğlu, M. (2007). *İletişim nedir?* (3. basım). Cem.

Görüşme Yapılan Kişiler

- Hasan Döngel ile 09.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen görüşme.
- İbrahim Palaz ile 22.08.2021 tarihinde gerçekleştirilen görüşme.
- İsmail Baldemir ile 08.09.2021 tarihinde gerçekleştirilen görüşme.
- Muharrem İğde ile 10.09.2021 tarihinde gerçekleştirilen görüşme.
- Mustafa Topal ile 13.04.2020 tarihinde gerçekleştirilen görüşme.

Şekillere Ait Genel Ağ Kaynakları:

- Akdeniz Bölgesi’ne has bir yemek türü olan sıkmaya dair çeşitli görünüm* (Şekil 2). <http://www.ekmeksanati.com/documents/bazl6.jpg>, <http://www.deryadanlezzetler.com/wp-content/uploads/2008/04/sikma7.jpg>, <http://www.yesilsalata.com/wp-content/uploads/2012/12/SDC17435-Kopyala.jpg>, http://www.e-sehir.com/yemek_tarifleri/yoresel/resim/sikma-568.jpg
- Bir yemek türü olan batırık ve sıkma* (Şekil 3). <http://www.ustayemektarifleri.com/corbalar/batirik-corbasi-ve-koftesi>
- Kastamonu-Küre’de sıkma olarak adlandırılan tatlı* (Şekil 5). http://www.daday.gov.tr/default_B0.aspx?content=217
- Kalem sıxması* (Şekil 6). http://dadli.az/uploads/posts/2014-12/1418727283_dadli.jpg
- Sıkmaköfte* (Şekil 4). <http://imamkoy.com/wp-content/uploads/2012/02/APDC1865.jpg>
- Sıkma yelek* (Şekil 1). <http://www.topragizbiz.com/gelenek-ve-goreneklerimiz/480-afyonkarahisar-ili-yoresel-giysileri-kiyafetleri.html>

EXTENDED ABSTRACT

Determining The Conceptual Field of The Word "Sıkma" In Terms of Semantics And Vocabulary Teaching

Since it is one of the oldest words of Turkish in terms of origin and no research has been done on it at the end of the search in Council of Higher Education National Thesis Center (YÖK Thesis), DergiPark Akademik, TR Index, CAB Direct, Ebsco Host, Education Index, Ideal Online, Journal Storage, Science Direct, Springer Link, Taylor&Francis Online and Wiley Online Library databases, it is thought that this research, which aims to reveal the meanings of the word 'sıkma' both in the past and today, will contribute to filling a gap especially in terms of Turkish lexicology and vocabulary teaching studies.

In this context, answers to the following questions are sought:

1. What are the formal features of the word 'sıkma'?
2. What are the meanings of the word 'sıkma' in historical periods?
3. What are the current meanings of the word 'sıkma'?

In this study in the qualitative research model, it was checked whether there were studies on the mentioned word through literature review, and then the sources in which the word was used were scanned using the document analysis method.

According to the Turkish etymology dictionaries, it has been determined that the word 'sıkma' is formed by adding the verb stem *sı-* with the verb-making suffix from the verb *-k-* and the noun making suffix/dependent morpheme from the *-ma* verb.

In order to reveal the meanings of the word 'sıkma' in the past, the main historical works of Turkish were scanned. According to written sources, the word was first used in the 16th century. It is encountered in Ottoman Period Turkish. The word was used in the context of clothing at that time, in connection with the meaning of being tight, as the name or forename of different types of clothing.

When viewed up to date, it is seen that the word 'sıkma' is used in a very wide geography, in many senses and in different tasks (noun and adjective). These meanings can be classified as clothing, food and equipment names or prefixes as well as expressing various actions.

Except for uses specific to Iraq or Azerbaijan, the word is used to represent 23 meanings in Turkey. However, it can be stated that all these meanings are connotations related to the meaning of putting pressure on (something) by wrapping it around, narrowing it down. This is natural in terms of semantics.

In the light of semantics, new studies can be carried out on the word 'sıkma', considering that new meanings can emerge in different times and places, or new places where existing meanings are used, apart from the ones determined in this paper. In addition, it is thought that it is necessary to accelerate the studies that draw the boundaries of the concept by determining the meaning changes of other words in Turkish in the historical process in terms of lexical studies and vocabulary teaching. Each new meaning or place of use of these will be a source for

updating existing dictionaries; it will feed the vocabulary teaching activities within the scope of Turkish education carried out from basic education to higher education.

In particular, the meanings revealed in this study can be added to the textbooks of Turkish and literature courses in the context of text or activities, so that students from different grade levels can see the meaning changes with concrete examples under the guidance of their Turkish or literature teachers.



"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/).

İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programının Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

İrem GÜNAL^{1**}  & Hakan AKDAĞ² 

Gönderilme Tarihi: 18 Kasım 2021 Kabul Tarihi: 20 Aralık 2021
DOI: 10.38015/sbyy.1025581

Öz:

Bu çalışma ilkökuller hayat bilgisi programının ortaokul sosyal bilgiler programına yansımalarını görebilmek amacıyla yapılmıştır. Eğitimin bir toplumun gelişmesinde önemli olduğu bilinmektedir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin temelinde insan olması ve insanı gerekli yaşam becerileriyle yetiştirmeyi hedeflemesi bakımından, ilkökuller ve ortaokul döneminin temel dersleri arasında olduğu ifade edilebilir. Birbirini tamamlayıcı ve geliştirici bağlantıların etkili öğretim açısından önemli olduğu söylenebilir. Değişen ihtiyaçlar ve gelişmelere bağlı olarak öğretim programları ışığında nitelikli ve etkin vatandaşlar yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretim programları ülkenin ve içinde bulunulan çağın niteliklerine uygun olarak gerekli düzeltmelerle yeniden ele alınmaktadır. Programın teorik kısmının yanında, pratikte öğretmenlere önemli görev düşmektedir. İlkokul ve ortaokul dönemleri bireylerin hayatlarını şekillendirdikleri önemli dönemlerdendir. Bu bakımdan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi arasındaki bağlantının öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi de bu ilişkinin ortaya çıkarılmasında önemli olacaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada öğretmenlerle görüşme yapılarak açık uçlu soru formu tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ilinde yer alan devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin program ve bu dersler arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında programların kullanışlı olduğu, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğrenciyi hayata hazırladığı, ders içeriklerinin yoğun olduğu, program değişiklikleri hakkında bilgilendirme çalışmalarının yetersiz olduğu gibi çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Keywords: Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, öğretim programı.

Abstract:

This study was carried out in order to see the reflections of the primary school life

Atf:

Günel, İ. & Akdağ, H. (2021) İlkokul hayat bilgisi öğretim programının sosyal bilgiler öğretim programına yansımalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 493-517. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1025581>

¹Mersin University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-7441-1246

²Mersin University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-7892-7733

*Bu çalışma birinci yazarın Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Corresponding Author: iremgunal12@gmail.com

studies program on the secondary school social studies program. It is known that education is important in the development of a society. It can be stated that life studies and social studies courses are among the basic courses of primary and secondary school, in terms of being human and aiming to raise people with necessary life skills. It can be said that complementary and improving connections are important for effective teaching. Depending on the changing needs and developments, qualified and effective citizens are tried to be trained in the light of the curriculum. Curriculums are reconsidered with necessary corrections in accordance with the characteristics of the country and the current era. In addition to the theoretical part of the program, teachers have an important role to play in practice. Primary and secondary school periods are important periods in which individuals shape their lives. In this respect, examining the connection between life studies and social studies course according to teachers' views will be important in revealing this relationship. In the study, in which the qualitative research method was used, the open-ended question form technique was applied by interviewing the teachers. The study group of the research consists of classroom teachers and social studies teachers working in public and private schools in Mersin. The study was carried out in the 2020-2021 academic year. Using a semi-structured interview form, teachers' views on the relationship between the program and these courses were obtained. The obtained data were analyzed by content analysis. In the light of the findings, various results were obtained such as the usefulness of the programs, the life studies and social studies courses prepared for the students, the intense course contents, and the insufficient information on program changes.

Key Words: Life study, social studies, teaching program.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanoğlu kendini ve çevresini anlama çabası içindedir. İçinde yaşadığımız yüzyıl çerçevesinde, bilişim teknolojilerindeki gelişimin bireyler üzerindeki etkisinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Eğitimin işlevlerinden biri de toplumun gerektirdiği nitelik ve becerilere uygun bireyler yetiştirmektir. Kalaycıoğlu'na (2007) göre, bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler toplumu etkilemekte, buna bağlı olarak toplumda yer alan bireyleri ve eğitim sistemine ilişkin unsurlarda değişimi ortaya koymaktadır.

Eğitim, dünyanın en gelişmiş varlığı olarak nitelendirilen insan için doğumdan ölüme kadar geçen bir süreçtir. Bu süreç toplu şekilde yaşamını sürdüren insanlar için önce kendileri sonra içinde yaşadıkları toplum için önemli bir yere sahiptir (Yağcı & diğ., 2016). Eğitim öğretim sürecinde uygulanan programlarla toplumun ihtiyacı olan kişilerin yetişmesi sağlanmaktadır. Eğitim programlarında bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde gerekli düzenleme çalışmaları yapılmaktadır (Ersoy & Kaya, 2008).

Eğitimin önemli basamaklarından biri olan ilköğretim dönemi, birçok temel nitelikte bilgi ve becerilerin öğrenildiği yıllardır. Çocukların tutum ve davranışlarının yanı sıra ailesine, çevresine ve sosyal hayatına karşı ilişki ve davranışlarının geliştiği dönemdir. Akdağ'a (2014:2) göre çocukların gelecek yaşamını etkileyen davranışların çoğu ilköğretim döneminde kazanılmaktadır. Çocukları, yaşadıkları doğal ve sosyal çevreye uyumunu sağlamak ve onları ilerideki eğitim basamaklarına hazırlamak ilköğretimin en önemli amacıdır. Bu amaca ulaşmak için eğitimin kalitesi konusunda sürekli yenileme ve iyileştirme çalışmaları yapılması önemli görülmektedir. İlköğretim, her vatandaşın hayatta karşılaştığı ve karşılaşabileceği kişisel ve toplumsal değerlere çözümler sunma, toplumsal değerlere ve sistemlere uyum sağlama, yaşam boyu öğrenme ve gelişimin temelini oluşturmaya katkı sağlamaktadır (Gülcan & diğ., 2003).

İlköğretim aşamasına ulaşan bireyler planlı ve hedefe yönelik eğitim aşamasına girerek yeni bilgi ve becerilerle davranış örüntüleri oluştururlar. Bu bakımdan eğitim ve kişisel gelişimde ilköğretim, önemli bir rol oynamaktadır (Akdağ, 2008). Ailede başlayan eğitim, okul kurumlarında devam etmekte ve hayat boyu sürmeye devam eden gelişme sürecidir. Okul öncesi döneminden sonra gelen ilköğretim dönemi birbirini tamamlayan ve birikimli olarak

ilerleyen bir süreçtir. Eğitim yaşantılarıyla edinilen bilgi, beceri ve tecrübelerle bireylerin ileriki hayatlarında kalıcı etkiler oluşturduğu söylenebilir. Akbal'a (2009) göre, eğitim sisteminin temel taşı olarak görülen ilköğretim süreci, bireylerin toplumda uyum içinde yaşama ve kazandıkları bilgi ve becerilerle hayatlarında verimli ve daha üretken bir seviyeye gelmelerine yardımcı olmaktadır.

Eğitim kurumları, çocukların sosyalleşmelerini ve iyi birer vatandaş olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Ülkemizde 1, 2 ve 3. sınıfta hayat bilgisi ve 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersleri bu amacın gerçekleşmesinde rol oynayan en önemli derslerden biri olduğu ifade edilebilir. Tuncer (1998:1) hayat bilgisi öğretiminin, öğrencileri toplumun demokratik vatandaşları olarak hazırlamak ve onların karşılaşılabilecekleri problemlerle ilgili mantıklı kararlar almalarını sağlamayı amaçladığını belirtmektedir. Sosyal bilgiler, çocuğun topluma entegre olmasına ve yaşamda karşılaştıkları sorunları aşmalarına yardımcı olmaktadır (Yeşiltaş, 2006). Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri ilkökul döneminin mihver derslerindedir. Sabancı ve Şahin'e (2005:383) göre hayat bilgisi dersi, öğrencilerin bilinçli şekilde çok yönlü ilişkilerini oluşturmaya başladıkları birinci dönem derslerinin "bel kemiği", ikinci dönem derslerinin de temelini oluşturması bakımından farklı ve önemli görülmektedir. Hayat bilgisi dersi çocukların bu dönemlerde kendini tanıması, çevresinin farkında olmasında yardımcı olmaktadır. Çocukların yakın çevresinden hareketle etrafında devam etmekte olan olay ve durumları anlamlandırmasına katkıda bulunmaktadır. Hayat bilgisi dersinin temel yaşam becerilerinin kazanılmasında önemli rolü olduğu söylenebilir. Çocukların günlük yaşam akışında edinmiş olduğu kazanımlar ve bunları içselleştirmesiyle bu becerilerin temellerinin atıldığından bahsedilebilir.

Sosyal bilgiler dersi, üretken insanlar yetiştirmek, sosyal gelişme ve insanların kişiliklerini geliştirme açısından eğitimde önemli bir konuma sahiptir (Aykaç, 2007a). Sosyal bilgiler tarih, coğrafya, antropoloji, ekonomi, sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi sosyal bilim dallarından yararlanarak, disiplinler arası bir yaklaşımla, insanlara vatandaşlık bilgileri kazandırma amacı bulunan bir çalışma alanıdır. Sosyal bilimlerin dallarından beslenen sosyal bilgiler dersinin önemli amaçlarından biri de etkin vatandaş yetiştirmektir. Sosyal bilgiler kaynak olarak insandan beslenmektedir. Bu sebeple içinde insan olan her şeyin kapsamında yer aldığı söylenebilir. Şimşek'e (2006) göre sosyal bilgiler, insanların fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimlerini sistematik bir şekilde ele alan, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin yöntemlerinden ve içeriğinden faydalanarak demokratik, düşünen ve temel değerlere sahip vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir.

Eğitim sistemimizin en önemli unsurlarından biri de öğretim programları olduğu ifade edilebilir. Ülkenin gelişmesine katkıda bulunma ve yaratılması hedeflenen topluma ulaşmada başvurulacak kılavuz niteliğindedir. Değişen çağın gereksinimlerine uygun olarak öğretim programlarında ihtiyaca göre yeniden düzenlenmeler yapılmaktadır. Dünyada ve birçok ülkede yaşanan değişiklikler doğrultusunda eğitim sistemleri ve eğitim programları da etkilenmiştir (Genç & Eryaman, 2009). Program geliştirme çalışmaları gelişigüzel biçimde değil, ihtiyaç ve eğitim hedeflerine göre gözden geçirilerek sürdürülmektedir.

Öğretim programlarında derslerin içeriğine yönelik verilen kazanımlar ile bu derslerin amaçlarına ulaşmaya çalışılmaktadır. Programın uygulayıcıları ve hedeflenen kazanımların aktarılmasında yer alan öğretmenlerin görüş ve önerileri program geliştirme sürecinin önemli kaynaklarından. Temelinde insan ve insanı gerekli yaşam becerileri ile yetiştirmeyi hedefleyen hayat bilgisi ve sosyal bilgiler, ilköğretim ve ortaöğretim derslerinin yapıtaşları

arasındadır. Bu derslerin arasında birbirini tamamlayıcı ve geliştirici bağlantıların yer alması etkili öğretim açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretim sürecinde yaşantıları ve tecrübeleri ile bu amacın gerçekleşmesine katkı sağlaması açısından önemli bir konuma sahip olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmıştır. Öğretim programının uygulamasında yaşanan avantaj/dezavantajların araştırılması, yaşama aktarımının sağlanmasında ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde önemli olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma hayat bilgisi öğretim programının sosyal bilgiler öğretim programına yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. İlkokul döneminde yer alan hayat bilgisi dersinin, ortaokul dönemindeki sosyal bilgiler dersine geçişini, temel sağlayacak bağlantılarını ve öğretim programına yansımalarını (amaç, içerik, kazanım, beceri vb.) inceleyip değerlendirmek ve bunların ışığında sonuç ve önerileri ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu nedenle hayat bilgisi 1, 2, 3. sınıftan sosyal bilgiler 4. sınıfa geçişte konuların aktarımının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler dersi ve öğretim programı hakkında neler düşünmektedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler dersi öğretiminde etkili olabilmek için hangi yöntemleri kullanmaktadır?
3. Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerin sosyal bilgiler dersi konularının öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programının son 10 yıl içerisinde yapılan değişiklikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?

Sınıf Öğretmenleri

1. Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersi ve öğretim programı hakkında neler düşünmektedir?
2. Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersi öğretiminde etkili olabilmek için hangi yöntemleri kullanmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersi konularının öğretimi hakkında görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programının son 10 yıl içerisinde yapılan değişiklikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde ve konular arası bağlantıların sağlanmasında öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, araştırma konularına ve problemlerine açıklayıcı bir yaklaşım sağlayan bütüncül, disiplinler arası bir yaklaşımdır. Ele alınan olay ve olgular kendi bağlamları içinde incelenmekte ve insanlar

tarafından kendilerine yüklediği anlamlara göre yorumlanmaktadır (Altunışık & diğ., 2010: 302). Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma; olay ve olguları doğal ortamında gerçek ve bütün haliyle ortaya çıkarmak için nitel araştırma süreci kullanan araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016:41). Bu araştırma çerçevesinde açık uçlu soru formu tekniği kullanılarak, öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili, merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Yenişehir ve Toroslar) görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Covid-19 salgını sebebiyle öğretmenlere daha kolay ulaşılabilmesi açısından merkez ilçeler seçilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Mersin ili, merkez ilçelerindeki (Akdeniz, Mezitli, Yenişehir ve Toroslar) devlet ve özel okullarda görevini sürdüren öğretmenlerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 49 sosyal bilgiler öğretmeni ve 91 sınıf öğretmeni katılım sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken araştırma konusu ile ilgili literatür incelenerek taslak sorular hazırlanmıştır. Bu sorular öğretmenlere gönderilerek görüşler alınmıştır. Öğretmenlerden gelen görüşler ve literatürden elde edilen bilgiler ile açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak düzeltmeler yapılmış ve son şekli verilmiştir.

Ülkemizde ve tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgınından dolayı mesafe ve sağlık koşulları göz önünde bulundurularak e-posta aracılığıyla açık uçlu soru formu gönderilerek veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, birbiri ile bağlantılı veya benzeyen verilerin, belli kavram ve temalar altında bir araya getirilerek, okuyucuların anlayacağı şekilde organize ederek ifade etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular bağlamında veriler metinler haline getirilmiştir. Öğretmen görüşlerinin incelenmesinin öznel olması nedeniyle içerikler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. İçerik analizi yapan araştırmacılar arasında birliği sağlamak ve kodlama güvenilirliğini artırmak adına Miles & Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmıştır. Hesaplamanın sonunda araştırmanın güvenilirliği 0,91 çıkmıştır. Güvenirlik sonucunun 0,80'nin üzerinde bulunması araştırmanın güvenilirliği için geçerlidir (Miles & Huberman, 2016). Bu süreç, araştırmacılar arasında görüş sağlanarak tamamlanmıştır. İçerik analizi sonucunda bulgular, temalar haline getirilip tablolar halinde kategorize edilmiştir. Elde edilen bulgular yorum katmadan başlıklar halinde doğrudan ve dolaylı alıntılarla aktarılmıştır. Belirlenen temalar, tablolarda frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Ve Öğretim Programına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Temalar	f	%
Öğretmenleri bilgilendirme	10	20,4
Program içeriği	7	14,3
Uygulamaya yönelik	7	14,3
Güncellik	6	12,2
Öğrenciye görelilik	5	10,2
Hayata hazırlayıcı	4	8,2
Farklı disiplinleri kapsayan	4	8,2
Vatandaşlık eğitimi	2	4,1
Ders saati	2	4,1
Geçmiş ve bugün kapsamında	1	2
Yaşanılan çevre koşulları	1	2
Toplam	49	100

Tablo 1’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi ve öğretim programına yönelik görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler öğretmenleri bilgilendirme (10), program içeriği (7), uygulamaya yönelik (7), güncellik (6), öğrenciye görelilik (5), hayata hazırlayıcı (4), farklı disiplinleri kapsayan (4), vatandaşlık eğitimi (2), ders saati (2), geçmiş ve bugün kapsamında (1), yaşanılan çevre koşulları (1) temaları altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

SBÖ4: “Program hakkında verilen seminerlerin duyurularının daha sık yapılması biz öğretmenlere ulaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Programa hâkim olabilmek ve öğrenmek için gerek müfredatı gerekse programı sürekli takip ve tekrar ederim.”, SBÖ15: “Seminer almadım ama okuduğum kitaplarla kendimi geliştirdim hala da çabam devam ediyor.” diyerek öğretmenlere program hakkında bilgilendirmelerin ulaştırılması gerektiğini ve öğretmenlerin kendi çabaları ile bu bilgilere ulaşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

SBÖ16: “Tarih konularının sadeleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”, SBÖ19: “Öğretim programında bence konular daha fazla azaltılmalıdır. Oyunlarla öğretim, tartışma, yaparak yaşayarak öğrenme, gezi, inceleme, etkinlikleri için daha fazla kaynak ayrılarak eğitimde yerinden ve yaşayarak öğrenme artırılmalıdır. Konu yoğunluğu etkinlikleri sınırlamaktadır. Konular seyreltilmelidir.” görüşlerine bakıldığında konu yoğunluğunun fazla olduğu ve katılımcı SBÖ19, bu konuların azaltılarak daha çok öğrencilerin aktif rol oynayarak bilgileri yapılandıran etkinliklerle öğretimin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

SBÖ10: “Sosyal bilgiler programı, hayatın gereklerine uygun olarak ezberden uzak, uygulamaya yönelik bir program olmalıdır. Daha çok yaşayarak, görerek ders işlenmelidir. Bu konuda öğretmenlerin eğitimine de önem verilmelidir.” görüşüyle programın uygulamaya yönelik olması ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ağırlık verilmesini ifade etmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

Yöntem-Teknikler	f	%
Soru cevap	26	25,7
Düz anlatım	19	18,89
Beyin fırtınası	11	10,9
Drama	9	8,9
Örnek olay	7	6,9
Tartışma	5	4,95
Rol oynama	3	2,97
Problem çözme	3	2,97
Canlandırma	3	2,97
Gezi-gözlem	2	1,98
Gösterip yaptırma	2	1,98
İşbirlikli öğrenme	2	1,98
Eğitsel oyun	1	0,99
Kavram haritası	1	0,99
İstasyon	1	0,99
Proje	1	0,99
Görüşme	1	0,99
Münazara	1	0,99
At nalı	1	0,99
Balık kılıcı	1	0,99
Zıt panel	1	0,99
Toplam	101	100

Tablo 2’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullandıkları yöntemler yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri soru cevap (26), düz anlatım (19), beyin fırtınası (11), drama (9), örnek olay (7), tartışma (5), rol oynama (3), problem çözme (3), canlandırma (3), gezi-gözlem (2), gösterip yaptırma (2), işbirlikli öğrenme (2), eğitsel oyun (1), kavram haritası (1), istasyon (1), proje (1), görüşme (1), münazara (1), at nalı (1), balık kılıcı (1), zıt panel (1) yöntem tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

SBÖ40: “Genel olarak anlatım yöntemi bunun yanında soru cevap yöntemi, drama, örnek olay ve grup çalışması. Hayata transfer noktasında drama ve grup çalışmalarının etkili olduğunu düşünmekteyim. Hem iletişim kurmada hem de gerçek problemlerle karşılaşmaları açısından etkili olmaktadır.”

SBÖ37: “Soru cevap. En temel olarak bununla amacım çocukların bilgiyi almaları değil bulmalarını sağlamak. Böylece sadece ders odaklı değil, bir birey olarak sorgulayan, eleştiren bireyler ortaya çıkmasını sağlamak istiyorum. Bunun yanında oyun temelli öğrenme ve işbirliği yaparak öğrenme yöntemleri paylaşma, birlikte başarıma, etkileşim, yardımlaşma, vs. gibi duyguların ve davranışların karakterlerine yansımalarına öncülük etmesini istiyorum.”

SBÖ37 ve SBÖ40, konuların öğretiminde öğrencilerin aktif olarak yer aldığı özellikle drama, işbirlikli öğretim gibi yöntem tekniklerin, yaşama transfer edilmesinde ve birey olarak gelişimlerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

SBÖ29: “Pandemi öncesi süreçte konu ve kazanıma göre farklı yöntemler kullanıyordum. Ama şu an sadece düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanıyorum. Düz anlatım ve soru cevap yöntemlerinin hayata transfer noktasında etkili olmadığına inanıyorum.”

SBÖ31: “Konular uygun olduğu ölçüde sık sık drama yöntemini kullanmaya çalışıyorum. Ayrıca sınıf içi tartışma yöntemlerini de kullanmaya özen gösteriyorum. Bu yöntemlerin konuların ve kazanımların hem daha kalıcı olması hem de hayata hazırlık konusunda yardımcı olduğuna inanıyorum. Ama bu durum pandemi sürecinde ile son buldu. Öğrencilerin çoğu online derslere bile katılmıyor. Şimdi ise açığı kapatmaya çalıştığımız için hayata transfer edebilmeyi çok fazla göz önünde bulunduramıyoruz.”

Dünyamızı etkisi altına alan coronavirus salgını sebebiyle ülkemizde eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Katılımcılardan SBÖ29 ve SBÖ31, uzaktan eğitim koşullarında farklı yöntem teknikler kullanılmadığını ve bu süreçte kullandıkları anlatım ve soru cevap gibi yöntemlerin yeterli olmadığını vurgulamıştır. SBÖ31, pandemi öncesinde kullandığı drama ve tartışma yönteminin hayatla ilişkilendirmede etkili olduğunu düşünmektedir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Zorluk Yaşadığı Konular

Konular	f	%
Öğrenci gelişim düzeyi	9	30
Konulara yönelik	8	26,7
Öğrenci farklılıkları	3	10
Uygulamaya yönelik	2	6,75
Soyut konular	2	6,75
Ders saatleri	1	3,3
Programa yönelik	1	3,3
Kitaplar	1	3,3
Yakın çevre ve imkânlar	1	3,3
Tarih	1	3,3
Harita	1	3,3
Toplam	30	100

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Zorluk Yaşadığı Konulara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	f	%
Aktif yaşantılar	3	33,4
Dil ve anlatım	2	22,2
Sık tekrar	1	11,1
Bağlantılar kurmak	1	11,1
Etkinlikler yapmak	1	11,1
Somutlaştırma	1	11,1
Toplam	9	100

Tablo 3’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretiminde zorluk yaşadıkları konular yer almaktadır. Katılımcı görüşleri öğrenci gelişim düzeyi (9), konulara yönelik (8), öğrenci farklılıkları (3), uygulamaya yönelik (2), soyut konular (2), ders saatleri (1), programa yönelik (1), kitaplar (1), yakın çevre ve imkânlar, tarih ve harita gibi konu başlıkları altında toplanmıştır.

Tablo 4’te ise öğretmenlerin zorluk yaşadıkları konulara yönelik çözüm önerileri yer almaktadır. Bu çözüm önerileri aktif yaşantılar, dil ve anlatım, sık tekrar, bağlantılar kurmak, etkinlikler yapmak ve somutlaştırmadır. Tabloda verilenlere göre 3 aktif yaşantılar, 2 dil ve anlatım, 1 sık tekrar, 1 bağlantılar kurmak, 1 etkinlikler yapmak, 1 somutlaştırma olmak üzere çözüm önerileri yapılmıştır.

Öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

SBÖ2: “Soyut düşünme ve mantık muhakeme kurabilme becerisini yaş itibarıyla ancak 6. Sınıfta kurabiliyor. Çözümü ise 5. sınıfın tekrar ilkokul olarak kalması.” ve SBÖ37: “İlk sorun yaş problemi. 5. sınıf öğrenciler henüz çocuklar ve bence ilkokul olmaları gerekiyor. Seviyelerine inmekte inanılmaz zorluk çekiyorum bunu da oyunlarla eğlenceli bir şekilde ders anlatıp kendimi sevdirmeyi öncelikli hale getirerek çözmeye çalışıyorum çünkü öğretmenini seven öğrenci derse karşı daha pozitif oluyor.” görüşlerinde 5. sınıf öğrencilerinin tekrar ilkokul düzeyinde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaş düzeyindeki çocuklar soyut düşünme becerilerini henüz kuramamakta ve öğretmenlerin bu duruma yönelik öğrenci seviyesine inerek öğretimi gerçekleştirdiğini söylemektedir. Bir diğer katılımcı SBÖ9: “Soyut düşünme tam gelişmediği için pek çok sıkıntı yaşıyor.” sözleriyle öğrencilerin soyut düşünme becerilerini henüz kazanamadıklarını ifade etmektedir.

SBÖ14: “Öğrenciler tam anlamıyla sudan çıkmış balık şeklinde geçiyorlar ortaokula, bu durumu atlatabilmek için mümkün olduğunca en sade dille konuları anlatmaya çalışıyorum.”, SBÖ20: “İlkokulda temel becerilerde eksik gelmesi bizi zora sokmaktadır.”, SBÖ33: “Hazırbulunuşluk ve ilgi noktasında sıkıntılar yaşıyabiliyoruz.”, SBÖ36: “Çocukların bu dersle ilgili temel kavramları bildiği varsayarak aslında ders işliyoruz lakin kavramların eksikliği görüldüğünde tekrar çalışmaları yapıyoruz.” görüşlerine bakıldığında öğrencilerin ilkokul döneminde yeterli bilgi, beceri ve kavram öğretiminin sağlanmadığını bu yüzden dersin öğretiminde zorluk yaşandığını belirtmişlerdir. SBÖ36 ise bu konuya yönelik tekrar çalışmaları yaparak öğretimi sağladığını ifade etmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Son 10 Yıl İçerisindeki Değişiklikleri Hakkında Görüşleri

Görüşler	f	%
Program içeriği	14	35
Konular	10	25
Güncellik	6	15
Ders saatleri	5	12,5
Öğrenci odaklı	4	10
Program hazırlama süreci	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 5’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programının son 10 yıl içerisindeki değişikliği hakkında görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin program değişiklikleri hakkındaki görüşleri program içeriği (14), konular (10), güncellik (6), ders saatleri (5), öğrenci odaklı (4), program hazırlama süreci (1) başlıkları altında toplanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretim programının son 10 yıl içerisindeki değişiklikleri hakkında bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

SBÖ1: “Daha laik, insan hak ve ödevlerini geliştiren kadın erkek eşitliğini ön plana çıkaran bir öğretim programı geliştirilmelidir.”

SBÖ20: “Programlar hafifletmekte ancak niteliği azalmaktadır.”

SBÖ30: “2018 yılında değişikliğe uğrayan programın öncekine kıyasla daha kötü olduğunu düşünüyorum.”

SBÖ33: “Kazanımların azaltılmasını ciddi bir sıkıntı olarak görüyorum.”

SBÖ37: “Olumsuzum çünkü değişikliklerin hep ileri taşınması gerekir ama bu değişiklikler hep geri götürüyor. Dersimiz kavram öğretimi olmadan anlatılması ya da benimsetilmesi zor bir ders. Değerlere ağırlık verilmiş ama bunlar yüzeysel ve amacı ifade etme açısından çok yetersiz.”

Katılımcılardan SBÖ1, SBÖ20, SBÖ30, SBÖ33, SBÖ37’nin görüşlerine bakıldığında program içeriği hakkında çok fazla olumlu olmayan görüşler belirtmişlerdir. Kazanımların azalması, bazı konuların öne çıkarılması, önceki programın daha nitelikli olduğuna dair düşünceler yer almaktadır.

SBÖ26: “Konuların sadeleştirildiğini birazda içeriğinin boşaltıldığını düşünüyorum.”

SBÖ29: “Programın son dönemdeki değişiklikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığımı söyleyebilirim. Ama sınıf içi uygulamalardan ve kazanımlardan yola çıkarak konuların yoğunluğunun azaldığını düşünüyorum.”

SBÖ32: “Sosyal bilgiler öğretim programının son 10 yıl içerisinde daralmaya gitmesi ders sayımızın azalmasına, konuların çocuklar için yetersiz duruma gelmesine neden olmuştur.”

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (SBÖ12, SBÖ26, SBÖ29, SBÖ32) konu yoğunluğunun azaldığını buna bağlı olarak da içeriğin yetersiz hale geldiğini ve öğrenciler için yeterli olmadığını ifade edilmektedir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Dersi Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Hayata hazırlayıcı	8	22,9
Ön hazırlık	7	20
Devamı şeklinde	7	20
Öğrenci gelişim düzeyi	4	11,43
Tamamlayıcı	4	11,43
Konu bağlamında	3	8,57
Öğrenci merkezli	1	2,9
Toplam	35	100

Tablo 6’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişkiye dair görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler hayata hazırlayıcı (8), ön hazırlık (7), devamı şeklinde (7), öğrenci gelişim düzeyi (4), tamamlayıcı (4), konu bağlamında (3) ve öğrenci merkezli (1) başlıkları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

SBÖ1: “Çocukların hayata hazırlanması adına verilen temel bilgilerdir. Sosyal bilgiler dersinde toplumun genel yapısı ve yaşadığı coğrafyanın temel özelliklerini anlatıyoruz.”

SBÖ10: “Öğrencilerin gelişimine uygun olarak hayat bilgisi dersi kapsam olarak daha az öğrencilerin anlayacağı seviyede, Sosyal b ilgiler dersinde kapsam seviyeye uygun olarak genişlemektedir.” görüşünde Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi içeriklerinin öğrencilerin

gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak ilerlediğini söylemektedir. Diğer yandan SBÖ27: “Öğrencilerin gelişim özellikleri doğrultusunda pilot çalışmalar yapılarak gerekli değişiklikler yapılabilir.” ifadesinde gelişim özellikleri ön planda tutularak program hazırlama çalışmalarının yapılmasını vurgulamaktadır.

SBÖ17: “Bu dersler arasında paralellik olduğunu ve birbirini tamamlar nitelikler taşıdığını düşünüyorum.” ve SBÖ36: “İlişkili görüyorum, özellikle hayat bilgisi dersinde bağımsızlık, egemenlik gibi bu dersimizin temel kavramları vurgulandığında başarının artacağını düşünüyorum.” görüşlerinde bu derslerin birbirine bütünlük sağlayacak kavramlar ve içerik taşıdığını vurgulamaktadır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Ve Öğretim Programına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Temalar	f	%
Kullanışlılık	36	41,4
İçerik/konular	15	17,3
Yaşama yakınlık	10	11,5
Öğrenci gelişim düzeyi	9	10,3
Uygulamaya yönelik	9	10,3
Güncellik	6	6,9
Çevresel koşullar	2	2,3
Toplam	87	100

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi ve öğretim programına yönelik görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler kullanışlılık (36), içerik/konular (15), yaşama yakınlık (10), öğrenci gelişim düzeyi (9), uygulamaya yönelik (9), güncellik (6) ve çevresel koşullar (2) temaları altında birleştirilmiştir.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında:

SÖ27: “Genel olarak seviyelerine uygun. 3 yıl birbirinin üstüne eklenerek aynı temalar işleniyor zaten. Ancak konuların fazla, ders saatlerinin az olduğunu düşünüyorum. Yetişmiyor çoğu zaman.” diyerek konuların öğrencilerin düzeyine uygun hazırlandığı fakat konuların fazla olmasının ders saatleri açısından yeterli olmadığını vurgulamıştır. SÖ13: “Biraz daha basitlikten kurtarılabilir.”, SÖ33: “Konu örnekleri çoğaltılabilir.”, SÖ36: “Konu dağılımı uygun fakat çalışma kitapları ile ders kitapları uyumsuz.” görüşlerine bakıldığında, içerik ve konular hakkında çok olumsuz görüşlere sahip olunmadığı kısmen olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcılardan SÖ8: “Kitapların bilgiden yoksun olduğunu dile getirmek istiyorum. Tecrübemiz olmasa vah halimize. Daha da zenginleştirilip somut bilgiler olmalı.”, SÖ16: “Yetersiz ve hep kendini tekrar ediyor.”, SÖ59: “Yetersiz görüyorum.” görüşleriyle içerik/konuların yetersiz, zaman zaman tekrar ettiği ve yetersiz görüldüğü durumlarda öğretmen tecrübesi ile bu duruma müdahale edildiği vurgulanmıştır.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

Yöntem-Teknikler	f	%
Soru cevap	23	18
Drama	20	15,62
Anlatım	16	12,5
Aktif öğrenme(Yaparak yaşayarak)	15	11,71
Beyin fırtınası	11	8,6
Örnek olay	8	6,25
Gezi-gözlem	5	3,9
Gösterip yaptırma	5	3,9
Tartışma	4	3,15
Rol oynama	3	2,3
Problem çözme	3	2,3
Deneme yanılma	2	1,56
Eğitsel oyun	2	1,56
Deney	2	1,56
Canlandırma	2	1,56
Bilgisayar destekli öğretim	1	0,8
Balık kılıcı	1	0,8
Buzz	1	0,8
Altı şapkalı düşünme	1	0,8
Dramatizasyon	1	0,8
Proje	1	0,8
Pantomim	1	0,8
Toplam	144	100

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretiminde kullandıkları yöntemler yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri soru-cevap (23), drama (20), anlatım (16), aktif öğrenme (yaparak yaşayarak) (15), beyin fırtınası (11), örnek olay (8), gezi-gözlem (5), gösterip yaptırma (5), tartışma (4), rol oynama (3), problem çözme (3), deneme yanılma (2), eğitsel oyun (2), deney (2), canlandırma (2), bilgisayar destekli öğretim (1), balık kılıcı (1), buzz (1), altı şapkalı düşünme (1), dramatizasyon (1), proje (1) ve pantomim (1) yöntem tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

SÖ6: “Soru cevap, beyin fırtınası, problem çözme, örnek olay incelemesi Günlük hayata transfer edebilme için bence etkili olmaktadır. Özellikle örnek olay ve beyin fırtınası etkili oluyor.”

SÖ10: “Mümkün olduğunca öğrenci odaklı, fikir sorma üzerine işliyorum. Sonrasında da onların fikirlerini ve kendi fikirlerimi anlatıp özet bir anlatım yapıyorum. Günlük hayattan bolca örnekler vererek. Ya da ilgili konuyla ilgili video ve görsellerden faydalanarak işliyorum. Eğer imkânım varsa uygulama yapıyorum. Ya da ufak drama çalışmalarını yapıyorum.”

SÖ19: “Hayat bilgisi öğretiminde drama ve örnek olay yöntemini çok sık kullanırım. Ön bilgileri harekete geçirmek için konuyla ilgili video izletirim. Okul dışı öğrenme ortamlarını da çok sık kullanırım. Bu yöntemle bilgiler günlük hayata transfer ediliyor ve kalıcı hale geliyor.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin aktif rol oynadıkları, somut yaşantılar geçirdikleri farklı yöntem-tekniklerin kullanılması hayata transfer etmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretiminde Zorluk Yaşadığı Konular

Konular	f	%
Yakın çevre ve imkânlar	10	20,4
İçerikle ilgili durumlar	9	18,4
Günlük hayatla ilgili konular	9	18,4
Uygulamaya yönelik	5	10,2
Soyut konular	4	8,2
Yer-yön becerileri	3	6,1
Öğrenci gelişim düzeyi	3	6,1
Okul dışı öğrenme	2	4,1
Öğrenci farklılıkları	2	4,1
Mevsimler	1	2
Tarih	1	2
Toplam	49	100

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Zorluk Yaşadığı Konulara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	f	%
Aktif yaşantılar	6	37,5
Yaşamla ilişkilendirme	3	18,75
Örnekler kullanma	3	18,75
Somutlaştırma	3	18,75
Teknolojik materyaller	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretiminde zorluk yaşadıkları konular yer almaktadır. Katılımcı görüşler yakın çevre ve imkânlar (10), içerikle ilgili durumlar (9), günlük hayatla ilgili konular (9), uygulamaya yönelik (5), soyut konular (4), yer-yön becerileri (3), öğrenci gelişim düzeyi (3), okul dışı öğrenme (2), öğrenci farklılıkları (2), mevsimler (1) ve tarih (1) gibi konu başlıkları altında toplanmıştır.

Tablo 10’da ise öğretmenlerin zorluk yaşadıkları konulara yönelik çözüm önerileri yer almaktadır. Bu çözüm önerileri aktif yaşantılar (6), yaşamla ilişkilendirme (3), örnekler kullanma (3), somutlaştırma (3) ve teknolojik materyallerdir (1).

Öğretmenlerin zorluk yaşadıkları konular ve bu konulara yönelik üretmiş oldukları çözümlere dair bazı görüşlere aşağıda verilmiştir.

SÖ23: “Genel olarak derslerde yaşadığımız sorun materyal ve araç gereç eksikliği.”

SÖ38: “Bazı konular çocukların ekonomik durumlarıyla çok uzak.”

SÖ23 ve SÖ38 ekonomik durumlar ve materyal eksikliğinden dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

SÖ14: “Çevresel faktörler dikkate alınarak bölge koşullarına göre kazanımlarda ekleme veya çıkarma yapıyorum. Akıllı tahta ve farklı teknolojik eğitim materyalleri kullanarak bu sorunu çözüyorum.”

SÖ45: “Kitap daha çok şehir yaşamını konu edinen görseller kullandığı için köy öğrencilerinin sokak, kaldırım, geçit gibi kavramları anlamada zorluk yaşadığını görüyorum. Bu sorunu en aza indirmek için detaylı şekilde şehir yaşamına ve çevreye ilişkin bilgi veriyorum.”

SÖ49: “Özellikle köyde çalışırken çocuklar için soyut kalan kavramları video ile destekliyorum.”

SÖ50: “Bazı bilgiler büyükşehirlere göre oluyor hiç görmediği bilmediği konuyu anlatırken zorlanıyorum.”

SÖ14, SÖ45, SÖ49 ve SÖ50 katılımcılarının görüşlerine baktığımızda genellikle öğrencilerin yaşadıkları çevrenin farklı olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu durumla karşılaştıklarında kazanımlarda değişiklikler yaparak, şehir yaşamına ilişkin bilgi vererek, videolar ve görsellerle somutlaştırarak öğretme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının Son 10 Yıl İçerisindeki Değişiklikleri Hakkında Görüşleri

Görüşler	f	%
Program içeriği	15	31,25
Güncellik	14	29,16
Kullanışlılık	10	20,83
Yaşama yakınlık	3	6,25
Öğrenci gelişim düzeyi	3	6,25
Uygulamaya yönelik	2	4,16
Zihinsel beceriler	1	2,1
Toplam	48	100

Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programının son 10 yıl içerisindeki değişikliği hakkında görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin program değişiklikleri hakkındaki görüşleri program içeriği (15), güncellik (14), kullanışlılık (10), yaşama yakınlık (3), öğrenci gelişim düzeyi (3), uygulamaya yönelik (2), zihinsel beceriler (1) başlıkları altında toplanmıştır.

Bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

SÖ12: “10 yıl öncesiyle pek bir fark yok.” ve SÖ14: “Hayat bilgisi dersinin son 10 yıl içinde pek fazla bir değişiklik yapıldığını düşünmüyorum. Çocukları düşünmeye sevk edecek soruların arttığını fark ediyorum. Her konu sonrası kitapta bulunan etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum.” görüşlerinde programlarda çok fazla farklılık göremediklerini ifade etmişlerdir.

SÖ55: “Sadeleşme amaçlanmış.” ve SÖ22: “Çok sadeleşti bazı önemli bilgiler yer almıyor.” görüşlerinde programın sadeleştiğini ve katılımcı SBÖ22 sadeleşmeyle birlikte önemli görülen konuların yer almadığını belirtmektedir.

SÖ34: “Maalesef gittikçe çağın gerisinde kalıyor.” görüşüyle program değişikliğinin çağın gereksinimlerine uygun olmadığını belirtmektedir.

SÖ77: “15 yıl önceki program daha kalıcı öğrenme sağlıyordu.” diyerek önceki yıllarda kullanılan programın eğitim öğretimde daha etkili olduğunu söylemektedir.

SÖ79: “Pek bir değişiklik yapılmadı.” ifadesinde program değişikliğinde fark olmadığını vurgulamaktadır.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Dersi Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Konular bağlamında	15	26,79
Daha kapsamlı ve devami şeklinde	13	23,21
Ön hazırlık/temel niteliğinde	13	23,21
Tamamlayıcı	12	21,43
Hayata hazırlayıcı	3	5,36
Toplam	56	100

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişkiye dair görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler konular bağlamında (15), daha kapsamlı ve devami şeklinde (13), ön hazırlık/temel niteliğinde (13), tamamlayıcı (12), hayata hazırlayıcı (3) başlıkları altında toplanmıştır.

Bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

SÖ39: “Birebir ilişkili olan disiplinler. Fakat sosyal bilgilerdeki bazı konular ilköğretim seviyesi için soyut konular.”

SÖ51: “Birbiri ile paralel konular.”

SÖ55: “Sarmal yapıda, bağlantılı olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcı görüşlerine bakıldığında (SÖ1, SÖ35, SÖ39, SÖ51, SÖ55) hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin birbirleriyle ilişkili benzer konulara sahip olduğuna yönelik olumlu görüş bildirmektedir ancak bunun yanında SÖ39, sosyal bilgiler’in ilköğretim dönemindeki öğrenciler için soyut konulara sahip olduğunu ifade etmektedir.

SÖ27: “Birbirinin devamı gibi görülse de sosyal bilgiler bazı konularda çocuklar için soyut kalıyor.” görüşünde diğer katılımcıların aksine, sosyal bilgiler’in hayat bilgisi dersinin devamı şeklinde görülmesine rağmen sosyal bilgiler dersinin çocuklar için tam olarak somutlaştırılmadığını belirtmektedir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinden Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programına Geçiş Hakkında Görüşleri

Görüşler	f	%
Konular arası ilişki	21	40,39
İçerik	17	32,7
Sınıf düzeyi	8	15,39
Öğrenci gelişim özellikleri	3	5,77
Kitaplar	2	3,85
Yaşama yakınlık	1	1,9
Toplam	52	100

Tablo 13’te sınıf öğretmenlerinin, hayat bilgisi dersinden sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programına geçiş hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler konular arası ilişki (21), içerik (17), sınıf düzeyi (8), öğrenci gelişim özellikleri (3), kitaplar (2), yaşama yakınlık (1) başlıkları altında toplanmıştır.

Bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

SÖ19: “Program geçişleri arasında bazı konularda ilişki vardır. 1, 2, 3. sınıflarda ihtiyaçlar ve istekler konusu 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yeniden işlenmiştir.”

SÖ31: “Hayat bilgisi dersinden sosyal bilgiler dersine geçiş gayet güzel. Öğrenciler zorlanmadan sosyal bilgiler derslerine hazır hale geliyorlar.”

SÖ63: “Sosyal bilgiler dersi hayat bilgisi dersini kapsamaktadır. Bu iki programın sarmal bir şekilde ilerlemesi derslerin kolayca kavranması, öğrencilerin konular arasında ilişki kurabilmeleri açısından iyi bir durumdur.”

Katılımcılardan SÖ19, SÖ31 ve SÖ63 hayat bilgisinden sosyal bilgilere geçişin rahat olduğunu söylemekte, SÖ14 buna ek olarak sosyal bilgiler dersi konularında ayrıntıların fazla olduğunu belirtmektedir.

SÖ4: “Yüzeysel fakat hayatta çok daha fazla karşılaşılan bilgilerle işlenen konuların birden ayrıntısıyla işlenmeye başlanıyor olması bazı öğrencileri zorlayabiliyor.”

SÖ7: “Sosyal bilgiler 4. sınıfın zor ve konuların fazla olduğunu düşünüyorum.”

SÖ41: “Bir anda ağırlaştırıyor.”

SÖ58: “Hayat bilgisi öğrenciler için basitken 4. sınıf sosyal bilgiler konuları çok fazla ezber bilgiden oluşuyor ve öğrencileri dersten soğutuyor.”

SÖ64: “Konular daha ayrıntılı hale geliyor. Çocuklar 4. sınıfta sosyal bilgiler dersini yoğun görmeleri sebebiyle tüm konuyu anlayamıyorlar.”

Katılımcılardan SÖ4, SÖ7, SÖ41, SÖ58, SÖ64 sosyal bilgiler 4. sınıfa geçildiğinde konuların biraz daha ağır olduğunu ve öğrencilerin zorlandıklarını belirtmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen bulgular, alanyazın dikkate alınarak tartışma ve sonuca yer verilmiştir.

Öğretmenler hayat bilgisi dersi öğretim programını kullanışlı bularak, kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu ve yaşama yakın olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte içeriğin basit olmasının yanında yoğun olduğunu, uygulamada birden çok etkinliklerle öğrenilenleri pekiştirmelerini, programın güncel hayatı takip ederek evrensel ulaşma çabası içinde olmasını ve hayatı öğreten bir ders olması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretim programı hazırlanırken yaşanan bölge özellikleri dikkate alınması gerektiğini ve öğrencilerin etkin bireyler olarak yetişmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olduğu ve uygulamada sorun yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekmen (2009), araştırmasında kazanım sayılarının yeterli olduğunu fakat günlük hayata transferinde problemler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşmış olduğu veriler, bu araştırmanın sonucunu desteklemediği görülmektedir.

Öğretim programının içeriğinin yetersiz olduğu öğretmenlerin, bilgi ve tecrübesi ile bu eksikliğin giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. Kösterelioğlu ve Özen (2014), çalışmasında öğrencilerin düzeyine ve bireysel farklılıklarına yönelik eğitim öğretim faaliyetleri hazırlaması konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimler alma ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin bilgilendirici seminerler ile programda gördüğü eksiklikleri ve uygulamayı daha işlevsel hale getirmek konusunda destek olacağı söylenebilir.

Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin toplumun bir parçası olarak gerekli bilgi ve beceriler öğretmek onları hayata hazırlayan bir ders olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erbil ve Doğan (2019), araştırmasında hayat bilgisi dersinin yaşam becerileri, etkili vatandaşlık, farklılıklar ve değerler olmak üzere 4 farklı tema altında ihtiyaçlarını belirlemiştir. Erbil ve Doğan (2019)'ın araştırmasının içeriğinin bu araştırma ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin gerekli yaşam becerileriyle donatılması, vatandaşlık becerilerinin öğretilerek etkin vatandaş olarak yetişmeleri, bireysel ve yaşadığı bölgenin farklılıklarının üzerinde durulduğu ve toplumun bir parçası olarak gerekli milli ve manevi değerlerin öğretilmesinden söz etmesi hayat bilgisi dersinin en genel anlamda öğrencileri hayata hazırlayan bir ders olduğunu göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersi birçok farklı disiplinleri kapsadığı, özellikle tarih konularının bu dersle verilmeye başlanması içeriğin yoğun olup sadeleştirilmesi gerektiği, öğrenci merkezli olmasının yanında uygulamada zaman zaman öğretmen merkezli olduğu, Atatürkçülük konularının azaltıldığı ve ders saatlerinin müfredatı yetiştirmekte yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Taş ve Kıroğlu (2018), öğrenme öğretme sürecinde öğrenci merkezli çağdaş yöntemler kullanıldığı ancak ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucu bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Dursun (2019), programın yapılandırmacı anlayışa uygun olduğunu, kazanımların azaldığını, öğrencinin aktif olduğu çalışmalara önem verildiği ancak ders saatlerinin yetersiz olması sebebiyle bunları yerine getiremediği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgilerin farklı disiplinleri bir araya getirmesi ve öğrenci gelişimine göre soyut kalması ve çağdaş öğretim yöntem teknikler ile öğretimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Müfredatta sosyal bilgiler ders saatinin az olduğu ve farklı yöntem teknikler kullanılmadığı öğretmen görüşlerinde belirtilmiştir. Dursun (2019)'un ulaştığı sonuçların da bu araştırmayı desteklediği görülmektedir.

Bunlarla birlikte program değişiklikleri ile ilgili yapılan bilgilendirme çalışmaları hakkında kimi öğretmenler bilgi almadığını, kimi yetersiz olduğunu kimi de sık sık yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler sonucunda öğretim programı hakkında bilgilendirme çalışmalarının yeterli olmadığı görülmüştür. Oruç (2019), çalışmasında Atatürkçülük konularının azaltıldığı, öğretmenlere program hakkında yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı sonucuna ulaşması da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretiminde soru cevap, anlatım, drama, tartışma, gezi gözlem, beyin fırtınası, örnek olay gibi öğretim yöntem tekniklerini sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinde öğrencinin merkezde olduğu bu tarz yöntem teknikleri kullandıklarında eğitim öğretimin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uysal (2010), çalışmasında öğretmenlerin en fazla soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, tartışma ve yaratıcı drama yöntemleri kullandıklarını bunun sebebi olarak öğrencilerin bu yöntem tekniklerle işlenen derslerde daha ilgili oldukları sonucuna ulaşması bu araştırmayı desteklemektedir. Şahin ve Güven (2016), araştırmasında hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal

bilgiler derslerinde daha çok soru cevap, anlatım, gezi gözlem, örnek olay ve beyin fırtınası kullandığını belirlemesi de araştırma sonucunu desteklemektedir. Aykaç (2011) ise çalışmasında hayat bilgisi dersi için önem arz eden gezi gözlem, inceleme gibi öğrencinin süreçte aktif olduğu yöntemleri yeteri kadar kullanmadığı sonucuna ulaşması kısmen de olsa bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretiminde en çok soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, drama, örnek olay, tartışma gibi yöntem tekniklere yer verildiği görülmüştür. Süreçte farklı yöntem teknikler kullanılması öğrencilerin aktif yaşantılarla öğrendiklerini hayata transfer etmede ve birey olarak gelişmelerinde önemli rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin içerik itibarıyla yoğun olması ve sınıf mevcudu gibi değişken durumların süreçte kullanılacak öğretim yöntem teknikleri etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde sorun yaşamadığı belirlenmiştir. Büyük çoğunluğu öğrenci merkezli olmakla birlikte öğretmen merkezli yöntem tekniklerin de zamanı daha etkili kullanmak ve etkili öğretim sağlamak için kullanıldığı ve sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2010), araştırmasında öğretmen merkezli yöntem tekniklerin daha çok kullanıldığı ve ders saatlerinin yetersiz olması, sınıfın kalabalık olması gibi sorunlarla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonucun, bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Ersoy ve Kaya (2008), çalışmada öğrencilerin zevk alarak dersi öğrendiklerini ve sürece katılımın fazla olduğunu fakat ders kitapları ve verilen araştırma ödevlerinde sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ersoy ve Kaya (2009)'nın bir diğer sonuçlarından olan öğrencilerin süreçte aktif olup ilgili bir şekilde öğretimin sağlanması bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Aykaç (2007b), aktif öğretim yöntem tekniklerinin kullanılmasının, öğrencilerin tutum ve kalıcı öğretimin sağlanması açısından geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde aktif yöntem teknikleri kullanarak daha etkin ve kalıcı öğrenmeler sağladığını ve sürecin daha etkin işlediği sonucu Aykaç (2007)'in ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Hayat bilgisi dersi öğretiminde öğretmenler, ekonomik durumlar ve materyal eksikliği, öğrencilerin çevresel farklılıklardan dolayı öğretimde karışıklık yaşandığını, bazı konuların soyut ve uzun olduğunu, hayatla ilişkilendirerek öğretim yaptıklarını, günlük yaşamla ilgili beceriler gibi konuların üzerinde durmuşlardır. Konuların günlük yaşamla bağdaştırıldığı, içeriğin zaman zaman soyut olduğu ve düzenlemeler yapılarak öğretim yapıldığı, okul dışı öğrenme ortamlarının tercih edildiği ve materyal eksikliğinden kaynaklanan problemlerin süreci etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ceran (2005), materyal yetersizliği, araç gereçlerin kullanımını hakkında fazla bilgi sahibi olunmadığı, gezi gözlem faaliyetlerinin eksik kaldığı, müfredatın yetersiz ve ders sürelerinin az olması sonuçlarına ulaşmıştır. Ceran (2005)'in ulaştığı sonuçlara bakıldığında bu araştırma sonuçlarının birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

Öztürk ve Kalafatçı (2016), kazanımların büyük çoğunluğunun yaşama aktarılabilirdiği, tema ve kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz kaldığı, ders içeriğinin somut olması ve ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği, öğretim programını gelişmelere paralel olarak güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Kalafatçı (2016)'nın benzer sonuçlara ulaşması bu araştırmayı desteklediğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğrencilerin soyut düşünme becerilerini kazanamadığını, ilkokulda yeterli bilgi, beceri ve kavram öğretiminin sağlanamadığı, konuların öğretiminde etkinliklerin az olduğunu, öğretmenin çeşitli yöntem tekniklerle süreci tamamladığı, konu geçişlerinde kopukluklar yaşandığını, ders saatlerinin yetmediğini vurgulamışlardır. Ulaşılan bulguların ışığında ders saatlerinin konuların öğretiminde yeterli olmadığı, okul, öğrenci ve veli farklılıklarının öğretim sürecini etkilediği, öğretmen özelliklerinin eğitim öğretim sürecine olumlu/olumsuz katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulu ve Kalın (2007), araştırmasında programın öğrenciyi merkeze aldığını ancak ülkemiz şartlarında bölgesel farklılıklardan dolayı yeterli olmadığını belirlemiştir. Bunun yanında ders kitabının öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeler sağlayan etkinliklere yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Başarısız sonuçlara ulaşılmasının sebebini sosyo-ekonomik ve bölgesel farklılıklardan olduğu anlaşılmıştır. Ulaşmış olduğu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte özellikler taşımaktadır.

Elde edilen verilere bakıldığında, öğretmenlerin ders saatlerinin az olduğunu belirtmesi, velilerin ders hakkında düşünceleri, öğrencilerin derse karşı istek ve tutumlarının farklı olduğu ve bunların ders sürecinde olumlu/olumsuz etkili olduğu sonuçlara ulaşılmıştır. Has (2019), öğretmenlerin ders saatlerinin az ve müfredatı yetiştirme çabasından dolayı ve ekonomik sebeplerle öğrenci merkezli yöntem teknik kullanmadığı sonucu da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Gönenç ve Açıkalin (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin yönetim (araç-gereç temini), öğrenci (derse hazırbulunuşlukları), sosyal bilgiler ve ders kitapları (soruların yeterli olmaması), sosyal bilgiler öğretim programı (ders saatlerinin az olması), öğretmen (etkinlikler ve materyal kullanımı), veli (dersin yeteri kadar önemsenmemesi) gibi sorunların olduğunu belirleyerek bunlara çözüm olarak ders saatlerinin artırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması gibi öneriler sunarak bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır.

Hayat bilgisi öğretim programı değişiklikleri hakkında sadeleşmesi gerektiği, program içeriğinde gelişmelere bağlı olarak güncellemelerin yapılmasını, öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre esneklik ve sarmallık sağlamanın olumlu olduğuna dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Program değişikliklerinde sadeleşme yapıldığı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programın uygulamada daha kullanışlı olduğu, program içeriği hakkında olumlu görüşlerin yanında olumsuz görüşlerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2007), çalışmasında programın yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı, öğrencilerin aktif yaşantılarla daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşması bu çalışmayla benzer nitelikler taşımaktadır. Tuncer (2009), kazanımların büyük çoğunluğunun gerçekleştirilebilir olduğunu, yeni program yaklaşımı ile öğrencilerin daha aktif, veli işbirliğinin arttığı gibi olumlu sonuçlara ulaşılması da bu araştırmayı desteklemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri beceri ve değerlerin arttığını, kazanımların azalıp bazı konuların ön plana alınarak önceki programlara göre daha nitelikli olduğunu, ders saatlerinin ve konu yoğunluğunun azaldığı bununla birlikte içeriğin yetersiz hale geldiğini söylemişlerdir. Programın değişen dünya ve ülke özelliklerine göre güncellendiği ve çağdaşlığı yakalama çabasında olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenci göz önünde tutularak düzenlemeler yapıldığını vurgulamıştır. Atatürkçülük ve diğer konuların azaltıldığı, ders saatlerinin yetersiz olduğu, beceri ve değer sayısında nitelikli bir artış gözlemlendiği, içeriğin öğrenci odaklı olduğu, bazı konuların öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu, sınıf mevcudu ve materyallerin süreci olumlu/olumsuz olarak etkilediği ve programın yeni yaklaşımlara göre

güncellenmesinin daha uygulanabilir hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Karademir (2019), çalışmasında kazanım ve öğrenme sayılarının azaldığı, yeni beceri ve değerlerin eklendiği, Atatürkçülük konularının azaltıldığı, değişikliklere göre programın yenilediği sonuçları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak Karademir (2019)'in ders saatlerinin aynı olduğu sonucuna ulaşması ve bu çalışmada ders saatlerinin yetersiz olduğu belirlenmesi açısından bakıldığında birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Çetin (2007), kazanımların azaltıldığını ve yenilenen program hakkında olumlu görüşler belirtildiği, sınıf mevcudunun fazla olmasının ders araç gereçlerini kullanmada olumsuz etkilediği sonucuna ulaşarak bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Şara (2019), kazanımların sade, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun olduğunu ve bazı konuların öğrenme seviyelerinin üstünde olduğunu, öğretmenlerin programın uygulanabilir olduğu fakat sınıf mevcudunun bunu etkilediği sonucuna ulaşması da bu çalışmayı desteklemektedir.

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ilişkisi hakkında konularının birbirleriyle ilişkili ancak sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin düzeylerine göre soyut kaldığını belirtilmiştir. Bazı öğretmenler programlar hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını kendi imkânlarıyla öğrenmeye çalıştıklarını söylemiştir. Hayat bilgisi dersi öğrencilerin düzeyine göre daha basit ve somut olduğu, sosyal bilgilerin konularının yoğunlaşması bu dersler arası geçişte kopukluklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu iki dersin hayata hazırlıkta mihver ders oldukları, sosyal bilgilerin hayat bilgisi dersine göre daha kapsamlı, genişlemiş hali olduğunu ve birbirini tamamladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alındığında 4+4+4 sisteminden dolayı ortaokula geçen öğrencilerin tam olarak soyut düşünme becerilerine sahip olamadığı ve tekrar 5+3+4 sistemine geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin ilköğretimde aynı öğretmenle eğitim görmesi ve bazı bilgi beceri ve kavramları eksik öğrenmesi ortaokulda öğretmenlerin farklılaşması ve öğrenci hazırbulunuşluğu eğitim sürecini etkilediği vurgulanmıştır. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin birbirleriyle bağlantılı ve öğrencileri hayata hazırlayan bir ders olduğunu; içeriğinin çevre, öğretmen ve öğrenci davranışlarına göre hazırlanması ve programda bunlar göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Karadeniz ve Ulusoy (2015) benzer şekilde ders saatlerinin yetersiz olmasıyla programı yetiştiremediği, programın eksik kısımlarının bulunduğu, öğrencilerin 5. sınıfa geçtiklerinde uyum sorunlarıyla karşılaştığı ve bazı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim açısından hazırbulunuşluk durumunun yeterli olmadığı, sınıf öğretmeninden ayrılıp branş öğretmenlerine uyum sağlayamaması sonuçlarına ulaşması bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Şimşek (2017), sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını orta düzeyde tanıdıklarını ve programın temel boyutları hakkında farklı görüşlere sahip olduğu sonucu da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Alataş (2008), araştırmasında öğretmenden kaynaklanan, okulla ilgili, öğrenciden kaynaklanan, yöntem ve teknikler, araç gereçleri kullanmayla ilgili sorunlarla karşılaştığını belirlemiştir. Alataş (2008)'in belirlediği sonuçların bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında, konular gözden geçirilerek ders saatleri yeniden düzenlenebilir. Öğrencilerin aktif öğrenmelerine fırsat verecek yöntemler kullanılarak kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Öğrenci kitaplarındaki görseller gerçeğe yakın olarak hazırlanabilir ve bilgileri kendi düşünceleriyle yapılandırmasını sağlayacak metinler oluşturulabilir. Ailelerin süreçte aktif olmalarını sağlayıcı bilgilendirici çalışmalar yapılarak eğitim öğretime katkı sağlanmalarına yardımcı olunabilir. Öğrenci özelliklerine bakıldığında ilkokuldan ortaokula geçişte konu yoğunluğu azaltılarak konu geçişleri esnetilebilir. Programın, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve değişen koşullara göre düzenlemeleri

yapılarak uygulamada etkin hale getirilebilir ve öğretmenlerin bilgilendirilmeleri için gerekli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Sınıfta eğitimi daha etkili kılmak için gerekli araç gereç temini ve sınıf mevcudunun yeniden ayarlanması konusunda öneriler yapılabilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Akbal, Y. (2009). *1998 ve 2004 ilköğretim programlarına göre hazırlanan hayat bilgisi ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya İli Örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi Türkiye'deki yeri. R. Turan, A. Sünbül, & H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar I* içinde (2-23). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007a). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Aykaç, N. (2007b). Sosyal bilgiler dersinde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumuna, erişim düzeyine ve kalıcılığa etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24-37.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Ceran, M. (2005). *İlköğretim okullarında hayat bilgisi öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi (Konya ili örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Çetin, F. (2007). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Meram ilçesi örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Demir, S. (2007). *İlköğretim okulu hayat bilgisi dersi programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kayseri ili örneği)*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Dursun, A. (2019). *2018 sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen ve akademisyenlerin görüş ve değerlendirmeleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Ekmen, G. (2019). *Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Erbil, B. A. & Doğan, B. (2019). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 14-26.

- Erdoğdu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, Türkiye.
- Ersoy, A.F. & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.
- Ersoy, F. & Kaya, E. (2008). Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına (2004) ilişkin yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 285-300.
- Genç, S. Z. & Eryaman, M. Y. (2009). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gönenç, S., & Açıkalm, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Gülcan, M., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. & Albayrak, F. (2003). *Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*, Milli Eğitim Basımevi.
- Has, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları yöntem ve teknikler ile dersin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Muş ili örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Kalaycıoğlu, E. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Karademir, B. (2019). *2004-2005 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında uygulanan sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye.
- Karadeniz, O. & Ulusoy, M. (2015). 4+4+4 eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 99-108.
- Kösterelioğlu, İ. & Özen, R. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 153-176.
- Miles, B. M., & Huberman M. A. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Oruç, A. (2019). *Güncellenen ortaokul sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Öztürk, T. & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58-74.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). *Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: Bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru. Eğitimde Yansımalar: VIII*. Sim Matbaası.
- Şahin, D. & Güven S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1): 42-59.
- Şara, V. (2019). *Güncellenen 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı, Türkiye.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 187-202.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 143-157.
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Educationu Online*, 17(2), 697-716.

- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye.
- Tuncer, U. (1998). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan içerik ve öğrenme sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 41-46.
- Ulu Kalın, Ö. (2007). *Sosyal bilgiler öğretim programı (2004) ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Uysal, A., (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Yağcı, E., Başar, T. ve Aşkın, I. (2016). Hayat bilgisi dersinin fen ve teknoloji dersindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 61.
- Yeşiltaş, E. (2006). *Sosyal bilgiler fiziki coğrafya konuları öğretiminde araç-gereç kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi (Kars ili örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars, Türkiye.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Evaluation of The Reflection of The Primary School Life Studies Curriculum In The Social Studies Curriculum According To The Views of The Teacher

Introduction

This research was carried out in order to see the reflections of the primary school Life Studies program on the secondary school Social Studies program. The primary education period, which is one of the important stages of education, is the years in which many basic knowledge and skills are learned. Life Studies is one of the courses taught at the 1st, 2nd, and 3rd grade levels. The school adventure, which starts with the kindergarten period, continues with the first grade of primary school. By age, children pass from the pre-operational stage to the concrete operational stage in this period. They may have difficulty in perceiving the world as a whole and integrating the parts they have learned around them into a whole. The Life Studies course is a course that includes many courses and disciplines as a whole for the children of this period and aims to provide basic knowledge and experience for the courses divided into different disciplines in the coming years. It can be said that the Life Studies course has an important role in the acquisition of basic life skills. It can be said that the foundations of these skills are laid with the acquisitions that children have acquired in the flow of daily life and their internalization. Considering that the teaching of courses with interdisciplinary approaches is more effective, the Life Science course will facilitate the teaching of many courses in the following stages. Social Studies, on the other hand, benefit from many branches of social sciences that have a wide spectrum. Social Studies is a field of study that aims to bring citizenship knowledge to people with an interdisciplinary approach by making use of social science branches such as history, geography, anthropology, economics, sociology, psychology and philosophy. Social Studies takes its source from people. Therefore, we can say that everything that is human in it is within this scope.

It is seen that the education of individuals is important in the development of societies. It is tried to reach the objectives of these courses with the gains given for the content of the courses in the curricula. The opinions and suggestions of the practitioners of the program and the teachers involved in the transfer of the targeted achievements are important sources of the curriculum development process. Depending on the developments experienced, it is tried to train qualified and effective citizens in the light of the teaching programs. Teachers have a great responsibility in the application part of the curriculum prepared in a theoretically qualified manner. Primary and secondary school are important periods in which individuals shape their lives. Life Science and Social Studies, which aim to educate people and people with necessary life skills, are among the building blocks of primary and secondary education courses. It is very important for effective teaching to include complementary and improving connections between these courses. Examining the connection between Life Studies and Social Studies course according to teachers' opinions is important in terms of revealing this relationship.

Method and Data Analysis

This research was carried out using qualitative research. Within the framework of this research, teachers' opinions were obtained by using a semi-structured interview form. The study group of the research consists of classroom teachers and Social Studies teachers. The study was carried out with teachers in public and private schools located in the central districts of Mersin

(Mediterranean, Mezitli, Yenişehir and Toroslar). Due to the covid-19 epidemic that affected our country and the world, an open-ended question form was sent to the teachers via e-mail, taking into account the health and distance conditions. Data were collected by applying the open-ended question form in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The obtained data were analyzed using content analysis. The data were converted into texts in the context of the questions in the semi-structured interview form. The texts were turned into themes one by one. Themes are categorized in the form of tables. The determined themes are indicated in the tables as frequency and percentage.

Result and Discussion

According to the data obtained, various results have been obtained such as the programs are useful, the Life Sciences and Social Studies courses prepare the students for life, the course contents are intense, and the information studies about the program changes are insufficient. Equipping students with the necessary life skills, raising them as active citizens by teaching citizenship skills, emphasizing the differences of the individual and the region they live in, and talking about teaching the necessary national and spiritual values as a part of the society show that the Life Science course is a course that prepares students for life in the most general sense.



It was stated that the subjects about the relationship between the Life Studies and Social Studies course were related to each other, but the Social Studies course remained abstract according to the students' levels. Some teachers said that they did not have enough knowledge about the programs and they tried to learn by their own means. The life studies course is simpler and more concrete than the level of the students, and the intensification of the subjects of Social Studies causes interruptions in the transition between these courses. They stated that these two courses are the pivotal course in preparation for life, that social studies is a more comprehensive and expanded version of the Life Studies course, and they complement each other. The fact that students are educated with the same teacher in primary education and that they learn some knowledge, skills and concepts incompletely affect the educational process of teachers' differentiation and student readiness in secondary school. that Life Sciences and Social Studies courses are interconnected and prepare students for life; It has been concluded that the content should be prepared according to the environment, teacher and student behaviors and arrangements should be made in the program by taking these into consideration.

It has been observed that method-techniques such as question-answer, lecture, brainstorming, drama, case study and discussion are mostly used in the teaching of Social Studies course. The use of different methods and techniques in the process plays an important role in transferring what students have learned through active experiences to life and in their development as individuals. It is seen that the social studies course is intense in terms of content and variable situations such as class size affect the teaching method techniques to be used in the process. It can be said that teachers will support the deficiencies they see in the program and make the application more functional with informative seminars.



"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 Kabulünün 100. Yılında Türk Milli Marşlarının Dil ve Ortak Değerler Açısından İncelenmesi

Yasin DOĞAN^{1*}  & Muhammet Fatih ALKAYIŞ² 

Gönderilme Tarihi: 19 Aralık 2021 Kabul Tarihi: 29 Aralık 2021
DOI: 10.38015/sbyy.1038627

Öz:

Millet olma, çok uzun bir geçmişi bir arada yaşamamanın sonucudur. Bu süreçte oluşan ortak dil, ortak kültür, ortak geçmişe değer verme milletleri uzun süre tarih sahnesinde tutmaya yarayan birleştirici unsurlardır. Devlet kuran milletlerin halde ve gelecekte bu birleştirici unsurları daima milletin mensuplarına hatırlatması ve duygularına hitap edebilmesi amacıyla milli marşlar hazırlanmış ve kabul edilmiştir. Bu çalışmada bağımsız Türk devletleri olan Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan'ın milli marşlarının içeriklerinin karşılaştırılarak ortak dil ve değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bağımsız Türk Devletlerinin mensupları olarak Türk milletinin uzak coğrafyalarda kurdukları devletlerinde Milli marşlarının yansıttığı hissiyatın ve mesajların aynı gayelere ne kadar hizmet ettiğinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. 6 Türk Devletinin milli marşlarının sözleri içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türk Devletlerinin milli marşlarında anlamı güçlendirecek ve zenginleştirecek dil öğelerinin etkili bir şekilde kullanıldığı bu kapsamda deyimlerin, hitap şekillerinin, aidiyeti güçlendirici kelimelerin ve soyut ifadelerin Türk milli marşlarında ortak olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortak değerler olarak bağımsızlık, özgürlük, atalara ve şehitlere övgü, kahramanlık, vatan sevgisi, bayrağa saygı, birlik ve beraberlik, ülkelerin doğal zenginlikleri ve güzelliklerine övgü, vatani ebediyete kadar yaşatma sorumluluğu ve bu sorumluluğun ülkenin gençliğine emanet edilmesi ve ilahi duygular şeklinde yansıtıldığı ortaya konmuştur. Türk devletlerinin milli marşlarının sözlerinin akışı incelendiğinde aynı örüntülerin sırayla yer aldığı anlaşılmıştır. Bu örüntülerde sırasıyla; vatanın bağımsızlığı, atalara ve şehitlere övgü ve minnet, birlik ve beraberlik, vatani ve özgürlüğü koruma görevinin gençlere verilmesi ve vatanın ebediyete kadar yaşatılma arzusu şeklinde bütün marşlarda gözlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının Ortak Türk tarihi ve kültürünün bütün bağımsız Türk Devletlerinde ders olarak okutulması sürecinde değerlendirilmesi hatta dersin başlangıcında ortak yönleriyle milli marşların öğretimine dair çalışmalar önerilir.

Keywords: Milli marşlar, milli değerler, Bağımsız Türk Devletleri, İstiklal Marşı.

Atf:

Doğan, Y. & Alkayış, M. F. (2021) İstiklal Marşı'nın kabulünün 100. yılında Türk Milli Marşlarının dil ve ortak değerler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 518-543. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1038627>

¹Pamukkale University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-1155-2105

²İnönü University, Turkey. Orcid ID: 0000-0003-2494-9627

**Corresponding Author: yasind@pau.edu.tr

Abstract:

Being a nation is the result of living together a very long history. The common language, common culture, and valuing the common past are the unifying elements that keep nations on the stage of history for a long time. National anthems have been prepared and accepted in order to always remind the members of the nation and to appeal to their feelings, in the current state and in the future, of the nations that established the state. In this study, it is aimed to compare the contents of the national anthems of the independent Turkic states of Turkey, Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan and Turkmenistan in terms of common language and values. It is important to reveal how the feelings and messages reflected by the national anthems in the states established by the Turkish nation in distant geographies, as members of the independent Turkish States, serve the same goals. In this study, document analysis method was used as a qualitative research. The spellings of the national anthems of the 6 Turkish States analyzed by making content analysis. As a result of the examination, it has been concluded that language elements that will strengthen and enrich the meaning in the national anthems of Turkish States are used effectively, and in this context, idioms, forms of address, words that strengthen belonging and abstract expressions are used in common in Turkish national anthems. As common values, independence, freedom, praise to ancestors and martyrs, heroism, patriotism, respect for the flag, unity and solidarity, praise for the natural riches and beauties of countries, the responsibility of keeping the homeland alive forever and entrusting this responsibility to the youth of the country and divine feelings have been revealed. When the flow of the words of the national anthems of the Turkish states is examined, it is understood that the same patterns take place in order. In these patterns, respectively; The independence of the homeland, praise and gratitude to the ancestors and martyrs, unity and solidarity, the duty of protecting the homeland and freedom to young people, and the desire to keep the homeland alive forever were observed in all marches. It is recommended to evaluate the results of this study in the process of teaching the Common Turkish history and culture as a course in all independent Turkish States, and even results of teach the national anthems with their common aspects at the beginning of the course.

Key Words: National anthems, national values, Independent Turkish States, İstiklal Marşı.

GİRİŞ

Milletleri millet yapan en önemli unsurlardan bir tanesi, kültür birliğidir. Güngör (1997), milleti yekpare bir sosyal bünye yapan şeyin kültür birliği olduğunu ifade etmiştir. Türkdoğan da (1988) bir toplumda fertler aynı kültür, aynı terbiye ve aynı duygularda birleşiyorsa orada millet gerçeği olduğunu vurgulamıştır. Tay ve Nalçacı (2020) kültür birliğini bir topluluğun ortak olarak oluşturduğunu, onun millet olmasında geçmişten günümüze gelen ve geleceğe taşınacak olan maddi ve manevi unsurların bütününe etkili olduğunu ifade etmiştir. Kültürün manevi boyutunu; örf, adet, gelenek ve görenek gibi unsurların oluşturduğu ve bunların içinde değerlerin yer aldığı görülmektedir. Kısaca değerler, davranışlara rehberlik eden standartlardır ve bu standartlar toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte değerler bireyin karakter yapısının tanımlanmasına olanak vererek bireylerin oluşturduğu toplumun da genel karakter yapısını anlamamızda ölçüt olarak kullanılabilir. Bu çerçeveden bakıldığında her toplumun kendine özgü değerleri vardır ve bu değerler bütününe milli değerler denilmektedir. Milli marşlar da milli değerlerin (milli kadriyatlar) en önemli unsurlarındandır. Arık (2010), milli değerlerle milli marşların ilişkisini ve milli değerler içindeki önemini şu şekilde açıklamıştır: “Milletlerin hafızasında yaşayan önemli olaylar silsilesi, bir milletin karakteri ve o millete ait değerler hiyerarşisinden izler taşırlar. Bu bağlamda mensubu olduğu milletin marşını terennüm eden her fert; o milletin dünyaya bakışı, tarihî geçmişi ve değer yargılarını dile getirmiş olur. Bu yönüyle devlet marşları; milleti oluşturan fertler düzeyinde ortak payda oluşturarak, bireyin aidiyet duygusunun idamesini sağlar ve birleştirici bir güce sahip olur.” Milli marşlar ait oldukları milletin varlığını, bağımsızlığını ve birliğini temsil eden sembollerden biridir. Marşların sözlerinde ağırlıklı olarak kullanılan vatan ve bayrak sevgisi ile dini kavramlar, toplulukların hayatındaki soyut ve açıklanması zor kavramları somutlaştırarak hem bu soyut değerlerin sonraki nesillere aktarılmasını kolaylaştırmakta ve hem de farklı algılama seviyelerindeki toplum fertleri arasında ortak bir değer zemini oluşmasına yardımcı olmaktadır. Marşların geniş kitlelere hitap etmesi gerekliliği ise metinlerin dilinin sade ve

anlaşılır olmasını zorunlu kılmaktadır (Önal, 2017; 176). Veyis'e göre "tarihî kaynaklara bakıldığında köklü bir geçmişi bulunan, sözlü ve yazılı olmak üzere birçok destana sahip Türk Milleti, bu muvaffakiyetini sahip olduğu değerleri vasıtasıyla sağlamıştır. Dil ve edebiyat; bir milletin tarihî, kültürel ve değersel belleğidir. Bu belleğin varlığını devam ettirmesi ve değerlerini yaşatması geleceğe aktarım ile gerçekleşebilir. Bu aktarım yollarından biri ve belki de en önemlisi olan dil ve edebiyat, değer öğretiminde, özellikle millî değerlerin öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılmalıdır" (2018).

"Millî istiklal marşı veya himni (gimni) kavramı, Türkiye Türkçesinde İstiklal Marşı, Azerbaycan Türkçesinde Dövlət Himni, Özbek Türkçesinde Dävlät Mähdiyesi veya Güneşli Hür Ülkem, Türkmen Türkçesinde Dövlət Gimni veya Sedası, Kazak Türkçesinde Memlekettik Gimni, Kırgız Türkçesinde Uluttuk Gimni şeklinde ifade edilmektedir. *Marş* kelimesi, kökence Fransız dilinden alınmıştır" (Musaoğlu & Kirişçiöğlu, 2013: 29). "Millî marş metinlerinin muhtevasına genel olarak bakıldığında bunların ilgili ülkenin o dönemde içinde bulunduğu şartlara ve ayrıca ülkelerin coğrafi hususiyetlerine göre bazı değişiklikler gösterdiği müşahade edilmektedir" (Aktaş, 2013: 73). Millî şuurun oluşmasında ve korunarak aktarılmasında marşlar önem taşımaktadır" (Hirik, 2021: 104). Millî marş genellikle sözlü, nadiren de sözsüz olmakla birlikte muhakkak belli bir besteye okunur. Bu çalışmada karşılaştırmalı olarak ele alınan Türk Devletlerinin millî marşlarının yazıldığı ortam yazılış hikayeleri ve kabul süreçleri aşağıda verilmiştir.

Türk Milli Marşlarının Kabul Süreci

a) İstiklal Marşı'nın Kabulü

Millî mücadelenin devam ettiği 1920 yılı sonlarında Garp Cephesi Kurmay Başkanı İsmet Paşa, Maarif Vekili Dr. Rıza Nur'a Fransızları örnek göstererek askerlerin millî duygularını harekete geçirip onları coşturacak bir marşın yazılmasının gerekliliğinden bahseder. Bunun üzerine Dr. Rıza Nur Bey, İsmet Paşa'yı Orta Öğretim Müdürü Kazım Nami'ye yönlendirir. 25 Ekim 1910'da Hâkimiyeti Millîye gazetesinde Maarif Vekâletince İstiklal Marşı yarışması düzenleneceği ve yarışmayı kazanana 500 lira verileceği duyurulur. Bu kadar millî bir meselede para mevzu bahis olunca Akif, yarışmaya katılmak istemez (Kaymaz, 2009:39 Akt. Kalkan, 2021). Rıza Nur'un yerine Maarif Vekili olan Hamdullah Suphi, Akif'e bir mektup yazarak yarışmaya mutlaka katılmasını, ödül mevzusunun ise bir şekilde halledilebileceğini ifade eder. Mehmet Akif'in konuyla ilgili en büyük endişesi ortadan kalkınca Mehmet Akif, fikren ve ruhen kendini hazır hisseder ve takip eden 48 saatlik bir sürede gece gündüz, uyumadan, yemeden içmeden yazdığı şiiri 7 Şubat günü o zamanki adıyla Maarif Vekaletine teslim eder (Gündüzalp, 2008:220-221; Akt. Kalkan, 2021). Hamdullah Suphi'nin Meclis Kürsüsünde okuduğu marş büyük bir oy çokluğuyla kabul edilir. İstiklal Marşı, "bağımsızlık marşı" demektir ve Türk millî marşıdır. Bu marş Mehmet Akif Ersoy tarafından yazılmış ve 12 Mart 1921'de Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından resmen kabul edilmiştir (Çetin, 2014: 25).

b) Özbekistan Milli Marşı'nın Kabulü

Özbekistan Cumhuriyeti 31 Ağustos 1991 tarihinde bağımsızlığını ilan etmiştir. Hemen ertesi yıl bu bağımsız devlet için bir "millî marş" yarışması açılmıştır. Pek çok şairin katıldığı bu yarışmanın sonucunda Abdulla Apirov'un şiiri birinciliği elde etmiş ve bu şiir, Özbekistan Cumhuriyeti Yüksek Meclisi tarafından 10 Aralık 1992 tarihinde Özbekistan'ın yeni millî marşı olarak ilan edilmiştir. Özbek Türkleri bu marşa "Özbekistan Medhiyesi" adını vermişlerdir (Yaman, 1998: 612) Lirik şiirler ve kahramanlık şiirlerinin yanında istiklal, hürriyet, aşk, sevgi, dostluk, tabiat, insani münasebetler, özel gün ve zamanlar Apirov'un şiirlerinin önde gelen

konuları olmuştur. Onun eserlerinde milli gurura, isyankâr bir ruha, dini ve ahlaki derinliğe de rastlamak mümkündür. Şairin, Özbek Türklerinin milli uyanışında önemli bir paya sahip olduğunu da eklememiz gerekir. Abdulla Apirov için en kısa şekliyle duygu ve çilenin şairi denebilir (Yaman, 1998: 613).

c) Azerbaycan Milli Marşı'nın Kabulü

İstiklal Marşı'mızın güfte yazarı, millî şairimiz Mehmet Âkif Ersoy'un Azerbaycan'daki çağdaşı, eş şairi, Azerbaycan Milli Marşı'nın yazarı, istiklal mücadelesi kahramanı Ahmed Cavad'dır. 1914 yılında Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'na girmiş Doğu cephesindeki yenilgiden sonra Ermeni zulmüne karşı Ahmed Cavad, yardım toplama faaliyetlerinin içinde yer aldığı gibi, duygularını şiire dökerek halka moral vermeye çalışmıştı. Gence'de 15 Aralık 1915 tarihinde yazdığı "Çırpınırdın Karadeniz" şiiri, o karanlık günlerde Türk dünyasına umut ışığı olmuştu. Ünlü besteci Üzeyir Hacıbeyli'nin bestelediği bu şiir sadece Azerbaycan'da değil Türkiye'de de çok sevilmiş, âdeta marş hâline getirilmişti (Tan, 2012). "Sözlerini Ahmet Cevat'ın yazdığı Azerbaycan devletinin millî marşı 1919 yılında hazırlanmıştır. Söz konusu marş, 30 Ocak 1920'de Azerbaycan Milli Meclisinde millî marş olarak seçilmiş ama Demokratik Cumhuriyetin 28 Nisan 1918 tarihinde çöküşünden dolayı kullanılamamıştır. 1991 yılında Azerbaycan tekrar bağımsızlığına kavuşmasından sonra Azerbaycan parlamentosu 1992 yılının 27 Mayıs'ında 'Azerbaycan Devlet Himni hakkında' kanunu kabul etmiştir" (Musaoğlu & Kirişçioğlu, 2013: 30).

d) Türkmenistan Milli Marşı'nın Kabulü

Türkmenistan'da bağımsızlıktan sonra 1997 yılına kadar Sovyetler Birliği döneminde kullanılan eski marş, resmî himn yerinde sözsüz olarak ifa olunmuştur. Türkmenbaşı'nın kurduğu büyük binası nakaratıyla başlayan marş ise 1997–2008 yıllarında kullanılmıştır. 2008 yılından beri ise söz konusu marşın ifası, yeni versiyonuyla Kurucu Devlet Başkanı Türkmenbaşı'na ithaf edilmeden (Halkın kurduğu baki büyük binası şeklinde) gerçekleştirilmektedir (Musaoğlu & Kirişçioğlu, 2013: 31).

e) Kazakistan Milli Marşı'nın Kabulü

"2006 yılında önceki milli marş kaldırılarak devletin sesli sembollerinin halk arasında daha da yaygınlaştırılması için yeni bir devlet marşı kabul görülmüştür. Söz konusu marşın temelini, sözlerini halk arasında vatansever şair olarak bilinen Jumeken Nejimedenov'un yazdığı, "Benim Kazakistan'ım" şarkısı oluşturmuştur. Kazakistan'ın Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev, söz konusu şarkıya yüksek devlet marşı statüsü ve daha törenli bir sesleniş niteliği kazandırabilmek için marşın ilk metnine eklemeler yapmış ve onu uygun olan son hâline getirmiştir." (Musaoğlu & Kirişçioğlu, 2013: 31). 2010 yılında "Benim Kazakistan'ım" adlı Şiir kitabı için Jumeken Najimedenov 'a Kazakistan Cumhuriyeti Devlet Ödülü verilmiştir (Toltay 2020).

f) Kırgızistan Milli Marşı'nın Kabulü

"Bağımsızlık döneminde Kırgızistan Cumhuriyetinin millî marşı 18.12.1992 yılında kabul olunmuştur. Güftesini Kırgızistan'ın ünlü ozanı Jailil Sadıkov ile Şabdanalı Kuluyev yazmıştır. Bestesiye Kalıy Moldobasanov'a ve Nasır Davlesov'a aittir" (Musaoğlu & Kirişçioğlu, 2013: 31).

Milli marşların gerek içerik gerekse müziksel formlar açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Milli marşlar hakkında yapılan çalışmaların özellikle iki boyutta incelendiği görülmektedir. Bu çalışmanın kapsama alanına girmediği için marşların müziksel boyutuyla ilgili çalışmalara değinilmemiştir. Ancak anlam ve yüklediği değerlerin incelenmesiyle ilgili alan yazına bakıldığında karşılaştırmalı ve tekil olarak metinsel simgeler ve içerik olarak milli marşlar (Sondermann, 2013; Vörös & diğ., 2016; Abril, 2012, Cerula, 1989; Erden, 2019; Duran & Torun, 2011) farklı araştırmalarda ele alınmıştır.

Dumitrescu (2020, 292) inceledikleri 186 milli marşın içerdikleri konular bakımından ortaya çıkardıkları temaları oranlarına göre sıraladıkları çalışmalarında sırasıyla marşların yarısının Vatan, gelecek, ülkenin adı, özgürlük, gurur, saygınlık, coğrafya/bölge, birlik ebediyet, atalar, zenginlik temalarını işlediklerini ifade etmişlerdir. Gölcük Mirza, Avrupa, Afrika ve Balkanlar olmak üzere üç farklı bölgenin temsilcisi olan üç milli marşın dilsel ve metinsel bir analizini sunmayı amaçlamıştır. Birbirlerinden uzak olmalarına ve farklı kültürlerle sahip olmalarına rağmen, bu çalışma, ulusal kimliği aktarma biçiminde neredeyse aynı örüntüyü izlediklerini ortaya koymuştur. Tematik olarak, üç milli marş, vatansever eylemlerin ve motivasyonların sürdürülmesi açısından benzer fikirleri paylaştığını göstermiştir. Hepsinin, cesaret, sorumluluk duygusu, ulusal gurur, özgürlüğe bağlılık ve ülkeye sınırsız bağlılık gibi bazı duyguları duyarlı hale getirerek ulusal bağların önemini teşvik ettiğini göstermiştir (Gölcük Mirza, 2019, 56). İngiltere, Fransa ve ABD milli marşlarının içeriklerine yönelik Erden'in (2019), yapmış olduğu karşılaştırmalı çalışmada, Batı dünyasından seçilen bu marşlar, kullanılan araçlar ne kadar farklı olursa olsun, milli marşların bir ülkenin mensuplarının birleşmesi ve var olan bir geleneğin korunmasına önemli ölçüde hizmet ettiğini kanıtlamaktadır. Ayrıca bu üç marşın tamamının toplum üyelerinin vatansever ve milliyetçi duygularına hitap ettiği görülmüştür. Önal (2017) Ortadoğu ülkelerinin marşları ile İstiklal Marşı'nı söz ve müzik açısından karşılaştırarak incelemiştir. Önal'ın çalışmasında ismi geçen ülkelerin milli marşları müzikal olarak ayrıntılı incelenmiş olmasına rağmen anlam ya da içerik olarak ana temalar üzerinde yüzeysel durulmuştur. Bu çalışmada benzer temalar olarak vatan sevgisi, birlik beraberlik ve mücadele kavramları öne çıkmıştır. Ayrıca dini boyutun milli marşlarda belirgin olarak yer bulduğu da tespit edilmiştir. Köşker (2014) müzik bilimci olarak dünya üzerindeki ülkelerin marşlarının müziklerini ve sözlerini incelediği çalışmasında 6 tema altında marşların sözlerinin anlamını sınıflandırmış; kahramanlık, vatana övgü, iyi temenniler, mücadele, atalara övgü iyi temenniler, dua ve hükümdara övgü vurgularını öne çıkarmıştır.

İnanç ve Yaman (2015), Avrupa milli marşlarının sözlerine bakarak bunların ulus inşa etme sürecine yansımalarını ilgili çalışmalarında 7 ana temada sınıflamışlardır: (1) Minik (küçük) Avrupa devletlerinin marşları. (2) Ön plana yerel halkının ait olduğu ülkenin tabiat güzelliklerini çıkaran milli marşlar, (3) mesajın merkezine Tanrıyı yerleştiren milli marşlar Avrupa'da en fazla bu temaya vurgu yapan marşların yer aldığını ifade etmişlerdir. (4) İlk sırada halkın genel manada ülkelere bağlılıklarını ifade eden milli marşlar. (5) Ulusun yeniden dirilişinin ana tema olduğu milli marşlar. (6) Bazen diğer ana değerlerin yanında olsa da ana temanın özgürlük olduğu milli marşlar. (7) Ana temanın ülkeye has olduğu milli marşlar.

Musaoğlu ve Kirişçioğlu Bağımsız Türk Devletlerinin milli marşlarındaki kendine mahsus kavramlarıyla özel metin kurucu işaretleri ortaya koymuşlardır. Türk Milli Marşlarında "Metin Kurucu İşaretler" kavramı, Musaoğlu ve Kirişçioğlu'nun birlikte yazdıkları ve birbirini tamamlar nitelikteki iki makalede (2013-2014) geniş bir biçimde ele alınmıştır. Birinci makalede (2013) milli marş / himn kavramları açıklanmış, ardından Türk Cumhuriyetlerinin milli marşları verilmiştir. İkinci makalede (2014) dünya dil haritası ve lengüistik kavramı

açıklanmış ve daha sonra marşlardaki özel metin kurucu işaretler uzun uzadıya ele alınmıştır. Ayrıca, konunun sonunda, özel metin kurucu işaretler bir tablo hâlinde gösterilmiştir. Tablo iki başlıktan oluşmaktadır: 1) Aynı olanlar (iki veya daha fazla dilde kullanılanlar), 2) Farklı olanlar (yalnız bir dilde kullanılanlar).

Coğrafi sınırlara göre ve temalarına göre farklı çalışmalarda incelenen milli marşlar içerisinde Bağımsız Türk Devletlerinin bir arada ortak dil ve değer özellikleri açısından incelenmediği görülmüştür. Türk Devletlerinin Milli marşlarındaki anlamı güçlendiren ve zenginleştiren ortak dil unsurları ve ortak değerlerin ortaya konulması neticesinde, bu marşların eğitim ortamlarında aktarımı ve içselleştirilmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortak bir geçmişe sahip olan ve aynı milletin mensubu olan Türk Devletlerinin milli marşlarının dil ve yansıttığı değerler açısından ortak yönlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Türk Devletlerinin milli marşlarının güftelerinde kullanılan dilin ve kavramların ortak özellikleri nelerdir?
- 2) Türk Devletlerinin milli marşlarının içeriklerinde yansıtılan ve ortak olan değerler nasıl kullanılmıştır?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Nitel araştırma kavramı farklı disiplinleri ve pek çok kavramı bir araya getirdiğinden bunu tek bir şekilde tanımlamak oldukça zordur. Bu, şemsiye bir kavram olarak düşünülebilir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Zengin betimlemeler kullanan, tümevarımcı bir araştırma yaklaşımıdır (Glesne, 2011). Nitel araştırmalar, hakkında derinlemesine bir çerçeve ortaya koymak istediğimiz olgular ve durumlara da odaklanmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2013, s. 501). Ortak bir kökten gelen ve aynı gelenekten beslenen Türk Devletlerinin milli marşlarının işledikleri benzer değerler ve bu değerlerin aktarımında kullanılan dili karşılaştırmalı olarak ortaya koyup betimlemek, nitel araştırmaların doğasına uygun düşmektedir. Bu araştırma için nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi yöntemi, söz konusu olgu ve durumun derinlemesine incelenmesini sağlamıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman incelemesi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Akt. Tay & Nalçacı, 2020). Bağımsız Türk devletleri olarak, Türkiye, Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Azerbaycan'ın resmi milli marşlarının güfteleri yani sözlerinin tamamı bu çalışmada incelenecek dokümanlar olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi yöntemi Foster'a göre (1995) beş aşamadan oluşmaktadır: Doküman incelemesi, dokümanlara erişme, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 193). Bu inceleme çalışması, doküman analizi aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu dokümanlar olarak milli marşlar kendi resmi dillerinde yazıldıkları için orijinallerine erişmek adına alan yazında varsa farklı yazılışları kontrol edilmiş ve devamında orijinalliği teyit edilecek şekilde kontrol edilmiştir. Dokümanları anlayabilmek için Türk dilinin farklı lehçelerinde yazılmış marşların yazılışları Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu süreçte alan

yazında Türkiye Türkçesine aktarılmış Diğer Türk Devletlerinin marşlarına ait sözler uzmanların onaylarıyla veriye dönüştürülecek birer doküman hâline getirilmiştir. Diğer Türk Devletlerinin milli marşlarının Türkiye Türkçesine aktarılması sürecinde incelenen kaynaklarda aktarım esnasında kullanılan kelimelerin küçük bir kısmı aynı anlama gelmiş olsa da farklı kelimelerle ifade edildiğine dair örneklere ulaşılmıştır. O açıdan bu çalışmada milli marşların Türkçeye aktarımında bazı ifadeler yazarların benimsediği şekilde kullanılmıştır. Veriyi analiz etmek için tüm marşların sözleri bir arada karşılaştırılacak şekilde ele alınmış ve kategorilere ulaşılmaya çalışılmıştır. İçerik analizi yoluyla veriler analiz edilmiştir. İncelenen milli marşlara ait bilgiler aşağıda tablo 1 şeklinde verilmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama Aracı Olarak Dokümanlara Ait Bilgiler

Ülkeler	Marşın İsmi	Kabul Tarihi	Güftecisi	Mısra sayısı
Türkiye	İstiklal Marşı	12 Mart 1921	Mehmet Akif Ersoy	41 mısra
Azerbaycan	Azerbaycan Devlet Himni	27 Mayıs 1992	Ahmed Cavad	21 Mısra
Türkmenistan	Bağımsız Tarafsız Türkmenistan Devlet Himni (Sedası)	2008	Sefer Murat Türkmenbaşı	12 Mısra
Özbekistan	Özbekistan Cumhuriyeti Devlet Medhiyesi (Güneşli Hür Ülkem)	10 Aralık 1992	Abdulla Apirov	12 Mısra
Kırgızistan	Kırgız Cumhuriyetinin Ulusal Gimni	18 Aralık 1992	Djamil Sadykov ve Eshmambet Kuluev	16 Mısra
Kazakistan	Memlekettik Himni (Benim Kazakistanım)	2006	Jumeken Najimedenov, Nursultan Nazarbayev	20 Mısra

BULGULAR VE YORUM

1. Türk Devletlerinin Milli Marşlarının Güftelerinde Kullanılan Dilin ve Kavramların Ortak Özelliklerine Yönelik Bulgular

Bağımız Türk Devletlerinin milli marşlarının sözleri, kullanılan dildeki anlamı zenginleştirme ve muhataplarına yansıtması açısından; seslendiği muhataplar, kullanılan deyimler, sembollerle ifade edilmesini sağlayan soyut kavramlar ve mekânın kavramsallaştırılması boyutlarında ortak yönleriyle ve bunları yansıtan örnekleriyle aşağıda açıklanmıştır.

a) Türk Marşlarının Seslendiği Muhataplar

Marşlar, iletmek istedikleri duygu ve düşünceleri bir veya birkaç muhatap belirleyerek onun nezdinde halkın tamamına duyurmayı amaçlarlar. Türk marşlarının hitap ettiği muhatapları sırasıyla şöyle açıklayabiliriz:

Türkmenistan Marşı: Türkmen Marşı'ndaki "Canım kurban sana, yiğitler diyarı yurdum" şeklindeki seslenişten muhatabın "yurt" olduğu; ayrıca, marşın sonunda geçen "Dünya dursun, sen de dur Türkmenistanım"¹ ifadesinden de buradaki yurdun "Türkmenistan" olduğu anlaşılmaktadır.

Azerbaycan Marşı: Azerbaycan Marşı'nda seslenme ifadesi ilk satırda bulunmaktadır. Ancak bu iki satır, adeta devrik bir cümle gibi birbirleriyle yer değiştirmiştir. Bu iki satır kurallı biçimde söylendiğinde "Ey kahraman evladın şanlı vatanı / Azerbaycan! Azerbaycan!" biçimi

¹ Bu gibi kelimelerde marşların çevirileri esas alındığı için kesme işareti kullanılmamıştır. Makalede verilen yorumların dayandığı kaynak, marşların Türkiye Türkçesine çevrilmiş biçimleridir.

ortaya çıkacaktır. Bu sözlerden hareketle, kendisine seslenilen unsurun “Azerbaycan” olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kazakistan Marşı: Kazak Marşı'nda kendisine seslenilen iki muhatap vardır. Birincisi, marşın sekizinci satırında geçen “Güçlü Kazağım”; ikincisi de marşın on ikinci satırında geçen “Kazakistanım” ifadeleridir. Görüldüğü gibi bunlardan biri kişi adı, diğeri yer adıdır. “Kazakistanım” kavramı, marşın çeşitli satırlarında geçen “bağımsız ilim / benim ilim / bizim ilimiz (memleketimiz) / doğduğum yerim / ilim” ifadeleriyle de pekiştirilmiştir.

Kırgızistan Marşı: Kırgız Marşı'nın ilk bölümünün beşinci satırında geçen “Kırgız yurdu” ifadesi, kendisine seslenilen unsurdur. Bu unsur, marşın bütün bölümlerinde geçen “ilerleyiver Kırgız yurdu” nakaratının içerisinde yinelenmiştir.

Özbekistan Marşı: Özbek Marşı'nın ilk satırında geçen “Güneşli, hür ülkem” sözünden kendisine seslenilen muhatabın “ülkem” kavramı olduğu; ayrıca marşın beşinci ve on üçüncü satırlarında geçen “can Özbekistan” nakaratlarından ise ülke ile kastedilen yerin “Özbekistan” olduğu anlaşılmaktadır.

İstiklal Marşı (Türkiye): İstiklal Marşı'nda kendisine seslenilen birden fazla muhatap bulunmaktadır. Bunlar, marşın ikinci ve onuncu bölümlerinde geçen “ey nazlı hilal / ey şanlı hilal” ifadesiyle bayrak, beşinci bölümünde geçen “Arkadaş”; sekizinci ve dokuzuncu bölümlerinde geçen “İlahi” kavramlarıdır. Ayrıca Mehmet Akif bu marşı Kahraman Türk ordusuna ithaf ettiğini belirtmiştir.

b) Türk Marşlarında Geçen Deyimler

Deyimler, “genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” (Türkçe Sözlük, 2005: 517) biçiminde tanımlanır. “Genellikle birden çok sözcükten kurulan deyimler, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamda kullanılmasıyla oluşabilir” (Aksan, 1996: 91). Marşlar; kelime ve mısra sayısı bakımından belli bir uzunluğun dışına taşmayan yani sınırlılığı olan sözler bütünüdür. Marşlarda ansiklopedik açıklamalara yer verilmez. Herhangi bir duygu veya kavram, uzun uzadıya açıklanmaz, yorumlanmaz. Marşlarda az sözle çok anlam ifade edilir. İşte Türk Marşlarındaki bu görevi karşılayan unsurlardan bir tanesi de az sözle çok şey anlatan deyimlerdir. Bu yüzden deyimler, marşlar içerisinde tartışılmaz bir öneme sahiptir. Milli marşlarda geçen deyimler şöyle sıralanabilir:²

Türkmen Marşı: “Can kurban / başların tacı / dillerin senası (sesi) / göğüs germek / baki-büyük bina”; **Azerbaycan Marşı:** “Can vermek / kan dökmek / can kurban / sinesi harbe meydan olmak / sinesinde mekân tutmak”; **Kırgız Marşı:** “Yazgısı elinde olmak / kalbini vermek”; **Kazak Marşı:** “Şanı yayılmak / namusunu vermeme / şarkı olup söylenmek”; **Özbek Marşı:** “Şöhreti parlamak / altın vadiler / bağı geniş Özbek / güçlü kanat / istiklal meşalesi / barış bekçisi”; **İstiklal Marşı:** “Şafaklarda yüzmek / çehreyi çatmak / nazlı hilal / kurban olmak / zincir vurmak / kükremiş sel / bendini çiğnemek / dağları yırtmak / enginlere sığmamak / çelik zırlı duvar / imanı boğmak / tek dişi kalmış canavar / gövdeyi siper etmek / şüheda fıskırmak / toprağı sıkamak / mabedimin göğsü / namahrem eli / inlemek (ezan için) / bin secde etmek /

² Milli Marşlarda geçen ve mecaz yönü ağır basan bazı söz varlıklarını da deyim olarak kabul ettik ve burada kullandık. Örnek: *güçlü kanat, barış bekçisi, nazlı hilâl vb.*

kanlı yaş / na'sı fişkirmek / ruh-ı mücerret / başı arşa değmek / şanlı hilal / dökülen kanları helal olmak”.

Görüldüğü gibi, marşlarda geçen deyimlerde “yurt ve bayrak sevgisi, vatan savunması, şehitlik, kahramanlık, iman” gibi konular öne çıkmaktadır. Mısra sayısı diğer milli marşlardan fazla olmakla beraber, Türk milli marşları içerisinde en çok deyim İstiklal Marşı'nda geçtiği görülmektedir.

c) Türk Marşlarında Geçen Soyut Kavramlar

Mücadeleler ok, yay, kılıç, silah gibi somut unsurlarla yapılır, ancak bu mücadelelerden çıkan destan, şiir, marş gibi milli değerler daha çok soyut ve mecaz kavramlarla yazılır ve anlatılır. “Soyut” sözcüğü, TDK Sözlüğünde “varlığı duyularla algılanamayan, mücerret, somut karşıtı, abstre” şeklinde tanımlanmaktadır. Türk marşlarında geçen soyut kavramlar, milli ve manevi değerlerin ortaya konmasında önemli rol oynamaktadır. Türk marşlarında geçen soyut ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

Can: Türkmen, Azerbaycan, Kırgız, Özbek ve İstiklal Marşlarında; **Ruh:** Türkmen, Özbek ve İstiklal Marşlarında; **İstiklal ve Özgürlük:** Özbek, Kırgız ve İstiklal Marşlarında; **Namus:** Azerbaycan ve Kazak Marşlarında; **Ezel:** Kazak ve İstiklal Marşlarında; **Gelecek:** Türkmen ve Kazak Marşlarında; **Şan ve Şöhret:** Kazak ve Özbek Marşı'nda; **Gönül:** Türkmen Marşı'nda; **Nur:** Türkmen Marşı'nda; **Sevgi:** Azerbaycan Marşı'nda; **Yazgı ve Baht:** Özbek ve Kırgız Marşı'nda; **Ümit:** Kırgız Marşı'nda; **Dilek:** Kırgız Marşı'nda; **Erlık (yiğitlik):** Kazak Marşı'nda; **Geçmiş:** Türkmen Marşı'nda; **Birlik:** Kazak Marşı'nda; **Kurtuluş:** Özbek Marşı'nda; **Kudret:** Özbek Marşı'nda; **Barış:** Özbek Marşı'nda; **Şiddet:** İstiklal Marşı'nda; **Celal:** İstiklal Marşı'nda; **Helal:** İstiklal Marşı'nda; **İman:** İstiklal Marşı'nda; **Medeniyet:** İstiklal Marşı'nda; **Hayâ:** İstiklal Marşı'nda; **Emel:** İstiklal Marşı'nda; **Vecd:** İstiklal Marşı'nda; **İzmihlal:** İstiklal Marşı'nda; **Hürriyet:** İstiklal Marşı'nda; **Hak (hak ediş):** İstiklal Marşı'nda geçmektedir.

Beş Türk Devletinin milli marşlarında “can” kavramı, hem vatan için feda edilmeye değer anlamında hem de özge, biricik anlamlarında kullanılmıştır. Bu kavramın kullanımına ait örnekler aşağıda verilmiştir.

Canım kurban sana, Sonsuz Devletim Ciğerim Canım (Türkmenistan)

Senin için can vermeye hepimiz hazırız! (Azerbaycan)

Yurdumuzun canı ile birdir (Kırgızistan)

Altın bu vadiler, can Özbekistan (Özbekistan)

Cânı, cânânı, bütün varımı alsın da Hudâ, (Türkiye)

d) Türk Marşlarında Geçen Yer Adları

“Adbilimin (Onomastik) iki büyük dalından biri kişi adlarını inceleyen Kişi adbilim (Antroponimi), diğeri yer adlarını bütün yönleri ile araştıran Yer adbilim (Toponimi)’dir” (Karpuz & Kurgun, 2000: 17). Vatan, uğruna bağımsızlık mücadelelerinin verildiği bir toprağı

ifade eden bir kavram olduğu için Türk marşlarında yer adları sıkça geçer. Türk marşlarında geçen yer adları şöyle sıralanabilir:

Yurt: Türkmen, Kırgız, Özbek ve İstiklal Marşlarında **Vatan:** Azerbaycan ve İstiklal Marşı'nda; **Diğer:** Türkmen ve Özbek Marşlarında **İl:** Türkmen ve Kazak Marşlarında; **Memleket:** Kazak Marşı'nda; **Ülke:** Özbek Marşı'nda; **Toprak:** Türkmen ve İstiklal Marşlarında; **Dünya, Âlem, Cihan:** Türkmen, Özbek ve İstiklal Marşlarında; **Mekân:** Azerbaycan ve Kırgız Marşlarında; **Dağ:** Kırgız ve İstiklal Marşlarında; **Yer:** Kazak ve İstiklal Marşlarında **Meydan:** Azerbaycan Marşı'nda; **Gülistan:** Azerbaycan Marşı'nda; **Bozkır:** Kazak Marşı'nda;; **Vadi:** Özbek Marşı'nda: Özbek Marşı'nda; **Garp:** İstiklal Marşı'nda geçen değer atfedilmiş yer adlarıdır.

Marşlarda “Türkmenistan, Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgız Yurdu, memleket, vatan, yurt, ülke, toprak, diyar, il, yer” kavramları ülke ve belde adları olarak yer almıştır. “Cennet, gülistan, karlı dağlar, ekinler ve filizler, Aladağ, kırlar, bozkır, altın vadiler, geniş ve zengin topraklar” kavramları ile vatanın her bir karış toprağının ne kadar değerli ve verimli olduğu anlatılmıştır.

2. Türk Devletlerinin Milli Marşlarının Güftelerinde Yansıtılan Değerlerin Ortak Özelliklerine Yönelik Bulgular

a. Bayrağa Saygı Değeri

Türk marşlarında bayrak konusunu ele alan duygu ve düşünceler sırasıyla şunlardır: Bayrağın yüksekliği, rengi, şekli, halk üzerinde oluşturduğu mutluluk, özgürce ve ebedi olarak dalgalanması; bayrak konusunda umutsuzluğa yer olmaması. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar ise şöyledir:

“Bayrağın yüksektir dünyanın önünde (Türkmenistan) / Üç renkli bayrağınla mesut yaşa! (Azerbaycan) / Dalgalandı özgürlüğün bayrağı (Kırgızistan) / Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak! / Çatma, kurban olayım, çehreni ey nazlı hilal! / Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilâl! (İstiklal Marşı)”, “Altın güneştir seması” (Kazakistan), “Güneşli, hür ülkem” (Özbekistan).

İstiklal ve Kazakistan Marşlarında bayrağın üzerindeki semboller Özbekistan'da ise devlet armasındaki sembol saygı ifadeleri olarak yer almıştır. Bu semboller gökyüzündeki altın güneş ve nazlı hilal ifadeleriyle kendine yer bulmuştur.

b. Kahramanlık Değeri

Türk marşlarında vurgulanan milli kahramanlar sırasıyla şunlardır: Atalar, halk, nesiller, kahraman evlat, asker, gençler, er, güçlü Kazak, kahraman ırk, millet, binlerce kefensiz yatan (Şehit), şehit oğlu, ata. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar ise şöyledir:

“Mert Ataların ruhu vardır gönülde / Halkın kurduğu baki büyük binası / Nesiller göğüs gerip korur şanımızı (Türkmen) / Ey, kahraman evladın şanlı vatani! / Kanunundan geçen asker, / Bütün gençler hazırdır! (Azerbaycan) / Korudular bizim atalarımız / Kutsal bilip koruyarak gelecek nesillere verelim (Kırgız) / Ezelden er diye, / Şanımız çıktı, / Namusunu vermeyen, / Güçlü Kazağım hey! (Kazak) / Ataların kahraman ruhu sana yar! / Özgür, genç evlatlar sana güçlü kanat! / Ulu halk kudreti coştugu zaman (Özbek) / Kahraman ırkıma bir gül... ne bu

şiddet, bu celâl? / Hakkıdır, Hakk'a tapan milletimin istiklal. / Düşün altındaki binlerce kefensiz yanını. / Sen şehid oğlusun, incitme, yazıktır, atanı (İstiklal Marşı)".

c. *Doğal Zenginlikleri Öne Çıkarma (Vatan Sevgisi)*

Türk marşlarında öne çıkan ülkelerin doğal zenginlikler sırasıyla şunlardır: Ekinler, kayalar, dağlar, yer, ülke, vadi, diyar, cennet vatan. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar ise şöyledir:

“Ekinler almaz kesilmez siller (filizler) (Türkmenistan) / Ak karlı yalçın kayalar, dağlar / Sayısız yüzyıllar Ala Dağ'ı mekân edinip (Kırgızistan) / Altın güneştir asumanı, / Altındandır bozkırı, / Geniş ve zengin yerim var. (Kazakistan) / Güneşli, hür ülkem, halka baht, kurtuluş, / Altın bu vadiler, can Özbekistan, / Âlemi büyüleyen diyar! (Özbekistan) / Verme, dünyaları alsan da bu cennet vatanı. / Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda? (İstiklal Marşı)”

Kırgızlar beyaz karlarla kaplı yüksek dağları yüceltirken, Özbekistan'ın armasındaki güneş sembolü marşta yer almıştır. Ayrıca Kazak bozkırlarının yeraltı ve üstüyle verimli oluşu altın bozkır sözleriyle ifade edilmiştir. Marşlarda ortak olarak vurgulanan bu zenginlikler uğruna mücadele edilmesi gerektiği bilinci aşılınmaya çalışılmıştır.

d. *Özgürlük ve Bağımsızlık*

İncelenen bütün marşlarda ana tema olarak, diğer bir ifadeyle üst metin olarak bağımsızlık, özgürlük veya hürriyet kavramları defalarca kullanılmıştır. Türk marşlarında vurgulanan özgürlük ve bağımsızlık ile ilişkili kavramlar sırasıyla şunlardır: Bağımsız, baki, sonsuz devlet, yaşamak, şanlı vatan, ilerleyivermek, özgürlük, özgürlüğün bayrağı, bağımsız, hür, baht, kurtuluş, istiklal, barış, zincir vurmak, namahrem el, ebediyen, hürriyet. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar ise şöyledir:

“Tarafsız, Bağımsız toprağın nurdur / Halkın kurduğu baki büyük binası / Sonsuz Devletim Ciğerim Canım / Dünya dursun sen de dur Türkmenistanım! (Türkmen)/ Ey, kahraman evladın şanlı vatanı! / Şanlı vatan! Şanlı vatan! (Azerbaycan) / İlerleyiver Kırgız yurdu / Özgürlük yolunda / Dalgalandı özgürlüğün bayrağı (Kırgız) / Bağımsız ilim (memleketim) var. (Kazak) / Güneşli, hür ülkem, halka baht, kurtuluş, / İstiklal meşalesi, barış bekçisi, (Özbek) / Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım; / Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım! / Rûhumun senden İlahî, şudur ancak emeli: / Değmesin ma' bedimin göğsüne nâ-mahrem eli! / Ebediyyen sana yok, ırkıma yok izmihlâl; / Hakkıdır, hür yaşamış, bayrağımın hürriyet, / Hakkıdır, Hakk'a tapan milletimin istiklâl! (İstiklal Marşı)”

Ayrıca Türkmen marşında “Tarafsız, Bağımsız toprağın nurdur” dizesinde geçen *tarafsız* kelimesi siyaseten Türkmenistan'ın dünya ölçeğinde tarafsız bir devlet olarak kendini konumlandığı ve bu tarafsızlık siyasetinin milli marşa yansıtılarak ülkenin güçlendiğinin göstergesidir. Çünkü tarafsızlık siyasetine milli marşta yer verilmesiyle bu siyasetin geçici bir karar olmadığı düşüncesi de oluşturulmak istenmiştir.

e. *Vatanın Bağımsızlığı İçin Mücadele Kararlılığı*

Türk marşlarında vatanın bağımsızlığı için mücadele azim ve kararlılığını ortaya koyan ifadeler şunlardır: Göğüs germek, şanını korumak, can vermeye hazır olmak, kan dökmeye kâdir olmak, can kurban, bayrağı yükseltmek, namusunu korumak, hazır olmak, korumak, namusunu vermemek, güçlü Kazak, güçlü kanat, korkmamak, sönmemek, alçakları uğratmamak, gövdeyi

siper etmek, vatani vermemek, vatan uğruna feda olmak. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar ise şöyledir:

Nesiller göğüs gerip korur şanımızı (Türkmen) / Senin için can vermeye hepimiz hazırız! / Senin için kan dökmeye hepimiz kâdiriz! / Sana her an can kurban! / Bayrağını yükseltmeye, / Namusunu korumaya, / Bütün gençler hazırdır! (Azerbaycan) / Korudular bizim atalarımız / Bize ulaşan ata geleneğini, mirasını / Kutsal bilip koruyarak gelecek nesillere verelim (Kırgız) / Namusunu vermeyen, / Güçlü Kazağım hey! (Kazak) / Özgür, genç evlatlar sana güçlü kanat! (Özbek) / Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak / Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak. / Arkadaş, yurduma alçakları uğratma sakın; / Siper et gövdeni, dursun bu hayâsızca akın. / Verme, dünyaları alsan da bu cennet vatanı. / Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda? (İstiklal Marşı) /

f. *İlahî Duygular ve Dinsel Bağlar*

Türk marşlarında geçen İlahî duygular ve dinsel bağları oluşturan kavramlar sırasıyla şunlardır: Kutsal, namus, iman, Haksever, helal, Hak, tapmak, ulu, hayâ, kefen, şehit, cennet, şüheda, Huda, ruh, İlahî, mabet, namahrem, ezan, şahadet, din, secde. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar ise şöyledir:

“Bize ulaşan ata geleneğini, mirasını / Kutsal bilip koruyarak gelecek nesillere verelim (Kırgız) / Namusunu vermeyen, / Güçlü Kazağım hey! (Kazak) / Bağrı geniş Özbek’in silinmez imanı, / Haksever, ana yurt, ebediyen ol abat (Özbek) / Sana olmaz dökülen kanlarımız sonra helal. / Hakkıdır, Hakk’a tapan milletimin istiklal. / Benim iman dolu göğsüm gibi serhaddim var. / Ulusun, korkma! Nasıl böyle bir imânı boğar, / Siper et gövdeni, dursun bu hayâsızca akın. / Doğacaktır sana va’dettiği günler Hakk’ın, / Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı. / Sen şehid oğlusun, incitme, yazıktır, atanı. / Verme, dünyâları alsan da bu cennet vatanı. / Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda? / Şühedâ fışkıracak toprağı sıksan, şühedâ! / Cânı, cânânı, bütün varımı alsın da Hudâ, / Rûhumun senden İlahî, şudur ancak emeli: / Değmesin ma’ bedimin göğsüne nâ-mahrem eli! / Bu ezanlar-ki şehâdetleri dinin temeli / O zaman vecd ile bin secde eder -varsa- taşım. / Her cerîhamdan, İlahî, boşanıp kanlı yaşım; / Fışkırır rûh-ı mücerred gibi yerden na’sım; / Olsun artık dökülen kanlarımın hepsi helâl. / Hakkıdır, Hakk’a tapan milletimin istiklâl! (İstiklal Marşı)”

g. *Birlik-Berberlik ve Sevgi Değeri*

Türk marşlarında geçen birlik-beraberlik ve sevgi temalı kavramlar sırasıyla şunlardır: Kardeş, güven, bir (olmak), gülistan, sevgi, birlik, kaynaştırmak, barış, dost, yoldaş, şefkatli, barış bekçisi, yar. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar ise şöyledir:

“Kardeştir oymaklar, güvendedir iller / Geçmişte de gelecekte de birdir kanımız (Türkmen) / Sen olasin gülistan, / Sana bin bir sevgi, (Azerbaycan) / Bu birlik halk birliğini kaynaştırıp / Barışı verir Kırgız yerine (Kırgız) / Birliğe yaraşır, / Ebedi bir dost gibi. (Kazak) / Sen kendin dostlara yoldaş, şefkatli! / İstiklal meşalesi, barış bekçisi, / Ataların kahraman ruhu sana yar! (Özbek) / İstiklal marşında birlik ve beraberlik kavramlarına ve doğrudan bu anlama gelecek ifadelere yer verilmemiştir. Ancak İstiklal marşının bütününe bakıldığında birlik ve beraberlikle yapılacak işler veya birlik ve beraberliğin sonucu ortaya çıkan anlamlara ulaşıldığı ifade edilebilir.

h. Atalara ve Şehitlere Saygı Değeri

İstiklal Marşı'ndan ve diğer Türk devletlerinin milli marşlarından alıntılanan aşağıdaki dizelerde “vatan (toprak) uğruna şehit olan atalarımızın hatırasına saygı gösterip onlara layık olmamız gerektiği” ifade edilmektedir. Geçmişin şanlı mazisinde yiğitliklerin saklı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca atalar ruhunun eski Türk inancındaki önemli yeri de yansıtılmıştır. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar şöyledir:

“Bastığın yerleri 'toprak' diyerek geçme, tanı! / Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı. / Sen şehid oğlusun, incitme, yazıktır, atanı.” “Şühedâ fışkıracak toprağı sıksan, şühedâ!” (İstiklal Marşı), “Canım kurban sana, mert Ataların ruhu vardır gönülde”, “Geçmişte de gelecekte de birdir kanımız” (Türkmen), “Binlerce can kurban oldu, Sinen harbe meydan oldu” (Azerbaycan), “Can Özbekistan, Ataların kahraman ruhu sana yar!” (Özbek), “Sayısız yüzyıllar Ala Dağ'ı mekân edinin, korudular bizim atalarımız”, “Bize ulaşan ata geleneğini, mirasını kutsal bilip koruyarak gelecek nesillere verelim” (Kırgız), Erliktendir (yiğitliktendir) destanı, İlime (memleketime) bir bak! Ezelden er diye, Şanıımız yayıldı (Kazak).

ı. Baki /Ebediyet / Sonsuzluk

Türk marşlarında ortak bir değer olarak devletin sonsuza dek ayakta kalması ve yaşamasına olan inanç, Azerbaycan dışındaki tüm Türk devletlerinin marşlarına yansıtılmıştır. Bu değeri yansıtmak için, sonsuz devlet, ebediyen ol abad, ebedi bir dost gibi, ebedi yurdum, baki büyük bina, dünya durdukça kavramları kullanılmıştır. Milli marşların ilgili mısralarında sonsuza dek yaşatılmak istenen devlet şöyle ifade edilmiştir:

“Sonsuz Devletim, Dünya dursun sen de dur” (Türkmen)

“Şöhretin parlasm var oldukça cihan, ebediyen ol abat” (Özbek)

“Bize ulaşan ata geleneğini, mirasını / Kutsal bilip koruyarak gelecek nesillere verelim” (Kırgız)

“Ebedi bir dost gibi, Geleceğe yol açan, Geniş ve zengin yerim var.” (Kazak)

“Ebedî yurdumun üstünde benim inlemeli,”

“Ebediyen sana yok, ırkıma yok izmihlâl” (İstiklal Marşı)

i. Vatani Koruma Görevinin Gençliğe Emanet Edilmesi (Sorumluluk)

Türk Milli marşlarının giriş kısımlarında vatan olarak toprağın değeri açıklandıktan sonra bu uğurda ataların ve şehitlerin hizmetleri ve koruyuculuğu vurgulanmıştır. Geleceğe hür vatani taşımak için ise sorumluluk gençlere yüklemiş veya gençliğe emanet edilmiştir. Bu bağlamda incelenen tüm Türk milli marşlarında bu vurgunun açık bir şekilde yapıldığı anlaşılmaktadır. Marşlarda bu kavramların yer aldığı mısralar ise şöyledir:

Ekinler almaz kesilmez siller (filizler), Nesiller göğüs gerip korur şanıımızı (Türkmen).

Namusunu korumaya, Bütün gençler hazırdır! (Azerbaycan).

Bağrı geniş Özbek'in silinmez imanı, Özgür, genç evlatlar sana güçlü kanat! (Özbek).

Bize ulaşan ata geleneğini, mirasını Kutsal bilip koruyarak gelecek nesillere verelim (Kırgızistan).

Geleceğe yol açan, Geniş ve zengin yerim var (Kazak).

Arkadaş, yurduma alçakları uğratma sakın; Siper et gövdeni, dursun bu hayâsızca akın. Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın, Kim bilir, belki yarın, belki yarından da yakın.

Bastığın yerleri 'toprak' diyerek geçme, tanı! Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı. Sen şehid oğlusun, incitme, yazıktır, atanı. Verme, dünyaları alsan da bu cennet vatanı (İstiklal Marşı).

j. Türk Devletlerinin Milli Marşlarındaki Örüntüler

Türk Devletlerinin milli marşlarının sözleri başından sonuna bir bütün halinde incelendiğinde birbiriyle ortak örüntülerin yer aldığı ortaya konmuştur. Bu örüntüler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türk Devletlerinin Milli Marşlarındaki Örüntüler

Devletler	Bağımsız Vatanın Tarifi (Sembolleriyile)	Atalara Şehitlere Övgü ve Ataların Mirası	ve Birlik Beraberlikle ve Sahip Çıkma	Gençliğin Sorumluluğu ve Geleceğe Emanet	Vatanı Ebediyete Kadar Yaşatma Arzusu
Azerbaycan	Azerbaycan! Azerbaycan! Ey, kahraman evladın şanlı vatanı! Üç renkli bayrağınla mesut yaşa	Binlerce can kurban oldu,	Sana bin bir muhabbet, Sinemde tutmuş mekân!	Bütün gençler hazırdır!	
Kazakistan	Altın güneş seması, Altın başak bozkırı	Ezelden er diye, Şanımız çıkıştır	Birliği sağlam, Bağımsız ilim (ülkem) var.	Gelecek nesillere yol açan, Geniş ve zengin toprağım var	Zamanı karşılaman, Ebedi dost gibi.
Kırgızistan	Ak karlı yalçın kayalar, kırlar Yurdumuzun canı ile birdir	Yüzyıllar boyunca Ala Dağ'ı mekân tutup Korudular bizim atalarımız	Bu birlik halkın birliğini kaynaştırıp Barışı verir Kırgız toprağına	Kutsal bilip koruyarak gelecek nesillere verelim	Gelişiver, büyüyüver Kendi kaderin elinde
Özbekistan	Güneşli, hür ülkem, halka mutluluk, kurtuluş, Sen kendin dostlara yoldaş, şefkatli	Ataların kahraman ruhu sana yar!	Ulu halk kudreti coştugu zaman	Özgür, genç evlatlar sana güçlü kanat!	Haksever, ana yurt, ebediyen ol abat
Türkmenistan	Canım kurban sana, Yiğitler Diyarı Yurdum Tarafsız, Bağımsız toprağın nurdur	Mert Ataların ruhu vardır gönülde	Kardeştir oymaklar, Güvendedir İller Geçmişte de gelecekte de birdir kanımız	Nesiller göğüs gerip korur şanımızı	Sonsuz Devletim Çiğirim Canım
Türkiye	Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak; Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak	Düşün altındaki binlerce kefensiz yatani. Sen şehid oğlusun, incitme, yazıktır atanı	Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki fedâ?	Arkadaş! Yurduma alçakları uğratma sakın; Siper et gövdeni, dursun bu hayâsızca akın	Ebedî yurdumun üstünde benim inlemeli Ebediyen sana yok, ırkıma yok izmihlâl: Hakkıdır,

Tablo 2'de de görüldüğü üzere incelenen Türk marşlarının ilk dizelerinde bağımsız, hür vatan tarifiyle başlamış bazen ülke ismi bazen bayrak ve bazen de bayrağın üzerindeki sembollerle tasvir edilmiştir. Daha sonraki dizelerde ise bu özgür vatana sahip olmak için atalarımızın ve şehitlerimizin canını kurban ettikleri ve onların fedakarlıklarının asla unutulmaması yer almıştır. Üçüncü sırada ise vatanı korumak için birlik beraberlik ve dayanışmanın ve mücadele etmenin gerekliliği yansıtılmıştır. Bütün marşlarda aynı sırayla gidecek şekilde 4. sırada vatanın gençlere emanet edildiği ve onu gençlerin geleceğe taşıyacağını vurgulandığı görülmektedir.

Son olarak ise Azerbaycan'ın hariç tüm marşlarda vatanın ebediyete kadar bağımsız bir şekilde yaşatılma ülküsü ve arzusuna şiirlerin son bölümlerinde yer verilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türk Devletlerinin milli marşlarına bakıldığında ortak seslenen muhatap olarak “yurt, ülke” isimlerine yapılan vurgularla vatana seslenildiği görülmektedir. Ortak muhatapın vatan olduğu anlaşılmıştır. Ancak diğer Türk devletlerinden farklı olarak İstiklal Marşı'nda seslenen muhatap olarak bayrak öne çıkmaktadır. Azerbaycan Marşı'nın ilk iki kıtasında vatan için dökülen kandan söz edilmektedir. Milletın bayrağına seslenişi açısından yazılmış bu güftede İstiklâl Marşı ile ortak payda olarak milletin her daim vatanı uğruna canını feda etmesi gözlemlenmiştir. Ahmed Cavad bu marşın temelinde sadece vatanına seslenmiştir. İstiklâl Marşı'nda ise şair farklı kıtalarda askere, bayrağı, Allah'a ve vatanına seslenmiştir.

Milli marşlarda geçen deyimlerde “yurt ve bayrak sevgisi, vatan savunması, şehitlik, kahramanlık, iman” gibi konular öne çıkmaktadır. Mısra sayısı diğer milli marşlardan fazla olmakla beraber, Türk milli marşları içerisinde en çok deyimın İstiklal Marşı'nda geçtiği görülmektedir. Marşlarda benzer veya aynı anlama gelen deyimlere yer verildiği görülmüştür.

Karşılaştırmalı olarak incelenen Milli Marşların hepsinde anlamı güçlendirmek için bazı yerlerde deyimlerle anlatıma başvurulduğu; ortak deyim olarak “can kurban olmak” deyimine Türkmen, Azerbaycan, Kırgızistan ve İstiklal Marşlarında benzer anlamlarla yer verildiği yine “göğüs”, “bağır”, “sine” sözcüğüyle dört ülkenin milli marşında farklı anlamlar için ortak kelimelerin tercih edildiği ortaya konmuştur.

Şiirsel anlatımın vazgeçilmez unsurlarından biri de soyut içerikli kavramların kullanımına başvurulmasıdır. Beş Türk Devletinin milli marşlarında can kavramı hem vatan için feda edilmeye değer anlamında hem de özge, biricik anlamlarında kullanılmıştır.

Altı Türk Devletinin milli marşında “Yurt” ve “Vatan” kavramlarına vurguların yapıldığı, toprağın kutsallaştırıldığı biricik özge bir bağın kurulmak istendiği anlaşılmaktadır. Birçok milli marşın içerisinde Diyar, İl, Memleket, Toprak, Dünya kavramlarıyla yaşanan coğrafyaların değerine övgüyle yaklaşmıştır. Milli marşlarda kullanılan dile yüklenen anlamlar yansıtılacak değerlerin işaretleri olarak bir bütün halindedir.

Türk Devletlerinin milli marşlarında işlenen değerler incelendiğinde, bayrağı saygı, kahramanlık, vatanın güzelliği (vatan sevgisinin kaynaklarından), özgürlük ve bağımsızlığa düşkünlük, bağımsızlık için mücadele, ilahi ve dini duygular, birlik ve beraberlik, atalara ve şehitlere saygı, vatani ebediyete kadar koruma, sorumluluk (bu görev gençlere verilmiştir) değerlerinin ortak yansıtılan değerler olarak öne çıkarıldığı görülmüştür.

Türk Devletlerinin tamamının milli marşlarında bayrağı saygı gösterme ve değer vermenin görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu açıdan ortak bir değer olarak bayrakla güçlü bir bağın kurulduğu söylenebilir. İstiklal Marşı ve Kazakistan Marşında bayrağın üzerindeki semboller, Özbekistan'da ise devlet armasındaki sembol saygı ifadeleri olarak yer almıştır. Bu semboller gökyüzündeki altın güneş ve nazlı hilal ifadeleriyle kendine yer bulmuştur.

Milli marşların tamamında birçok yerde kahramanlık değerine şiirsel sözlerle anlamlar yüklenmiştir. Türk marşlarında vurgulanan milli kahramanlar sırasıyla şunlardır: Atalar, halk, nesiller, kahraman evlat, asker, gençler, er, güçlü Kazak, kahraman ırk, millet, binlerce kefensiz yatan, şehit oğlu.

Türk marşlarında öne çıkan doğal güzellikler ve zenginlikler sırasıyla şunlardır: Ekinler, kayalar, dağlar, yer, ülke, vadi, diyar, cennet vatan. Kırgızlar beyaz karlarla kaplı yüksek dağları yüceltirken, Özbekistan'ın armasındaki güneş sembolü marşta yer almıştır. Ayrıca Kazak bozkırlarının yeraltı ve üstüyle verimli oluşu altın bozkır sözleriyle ifade edilmiştir. Marşlarda, ortak olarak vurgulanan bu zenginlikler uğruna mücadele edilmesi gerektiği bilinci aşılarmaya çalışılmıştır. Vatan sevgisi paha biçilmez eşsiz güzelliklere sahip olmanın ve onu korumanın önemiyle yansıtılmıştır.

Türk Devletlerinin milli marşlarında vatanın bağımsızlığı için mücadele kararlılığını vurgulayan şiirsel vurgulara yaygın olarak yer verilmiştir. Vatanın bağımsızlığı için mücadele kararlılığını ortaya koyan ifadeler şunlardır: Göğüs germek, şanını korumak, can vermeye hazır olmak, kan dökmeye kâdir olmak, can kurban, bayrağı yükseltmek, namusunu korumak, hazır olmak, korumak, namusunu vermemek, güçlü Kazak, güçlü kanat, korkmamak, sönmemek, alçakları uğratmamak, gövdeyi siper etmek, vatani vermemek, vatan uğruna feda olmak.

6 Türk Devletinin milli marşlarında dini değerler ve ilahi duygular ortak değerler olarak yansıtılmıştır. Bu Türk marşlarında geçen İlahî duygular ve dinsel bağları oluşturan kavramlar ise sırasıyla şunlardır: Kutsal, namus, iman, Haksever, helal, Hak, tapmak, ulu, hayâ, kefen, şehit, cennet, şüheda, Huda, ruh, İlahî, mabet, namahrem, ezan, şahadet, din, secde. Dini değerlerin yansıtıldığı bu kavramlara bakıldığında Azerbaycan hariç tüm devletlerde bunlara yer verildiği, ancak İstiklal Marşı kadar yoğun dini hissiyatı yansıtacak kavramlara yer verilmediği (sadece birer yerde geçtiği) görülmüştür.

Türk marşlarının tamamında geçen ortak değer olarak birlik-beraberlik ve sevgi değerine yönelik kavramlar sırasıyla şunlardır: Kardeş, güven, bir (olmak), gülistan, sevgi, birlik, halk birliği, kaynaştırmak, barış, dost, yoldaş, şefkatli, barış bekçisi, yar. “Birlik ve beraberlik, dayanışma içinde olma”, Türk milli marşlarının yansıtmak ve karşıya aktarmak istediği vurgusu yüksek değerdir. Bu açıdan Marşların bütünsel akışında birlik ve beraberlik, aşağıda açıklayacağımız örüntünün değişmez bir bölümünü oluşturmuştur.

İstiklal Marşı'nda ve diğer Türk devletlerinin milli marşlarının dizelerinde “vatan (toprak) uğruna şehit olan atalarımızın hatırasına saygı gösterip onlara layık olmamız gerektiği” ifade edilmektedir. Geçmişin şanlı mazisinde yığıtlıkların saklı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca atalar ruhunun eski Türk inancındaki önemli yeri de yansıtılmıştır. Eski Türklerde bayrak kutsaldı ve koruyucu bir ruh olarak görülüp algılanırdı. Bayrakta ulu atanın koruyucu ruhunun ve Türk milletine zafer kazandırma özelliğinin bulunduğu inanılırdı (Çetin, 2014;51).

Türk marşlarında ortak bir değer olarak devletin sonsuza dek ayakta kalması ve yaşamasına olan inanç, Azerbaycan dışındaki tüm Türk devletlerinin marşlarına yansıtılmıştır. Bu değeri yansıtmak için, sonsuz devlet, ebediyen ol abad, ebedi bir dost gibi, ebedi yurdum, baki büyük bina, dünya durdukça kavramları kullanılmıştır. Atalar, evlatları için kazandıkları zaferlerin ve toprakların kalıcı olmasını isterler. Çünkü onlar için önemli olan, dünya durdukça yeryüzünde var olabilmek, bağımsızlığını koruyabilmektir. Bilindiği gibi 8. yüzyıla ait olan Orhun

Abidelerinin diğer bir adı da ölümsüz taşlar anlamına gelen “Bengü Taşlar”dır³. Bu kavram ile Türk adının geçtiği bu yazıtların ebedi olarak varlığını koruması ve buradaki uyarıların Türk halkının kulağına küpe olması amaçlanmıştır. Bu nedenle, günümüz Türk marşlarında da “baki, ebediyet, sonsuzluk” kavramlarının geçmesi Türk milletinin yaşam felsefesiyle uygunluk göstermektedir.

Türk Milli marşlarının giriş kısımlarında vatan olarak toprağın değeri açıklandıktan sonra bu uğurda ataların ve şehitlerin hizmetleri ve koruyuculuğu vurgulanmıştır. Geleceğe hür vatani taşımak için ise sorumluluk gençlere yüklenmiş veya gençliğe emanet edilmiştir. Ezelden ebede süren yolculuk anlatılırken ebede doğru payidar kalmayı gençlerin sağlayacağı Türk devletlerinin tamamında açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca bugünkü vatanın bir emanet olarak gelecek nesillere miras kalması vurgusu da birden çok marşta yer almıştır. Atatürk'ün gençliğe hitabında da milli marşlarda yer yer vurgulanan mesajın bulunduğu söylenebilir.

İncelenen bütün Türk milli marşlarında ana tema olarak, diğer bir ifadeyle ortak değer olarak bağımsızlık, özgürlük veya hürriyet kavramları defalarca kullanılmıştır. Türk marşlarında vurgulanan özgürlük ve bağımsızlık ile ilişkili kavramlar sırasıyla şunlardır: Bağımsız, baki, sonsuz devlet, yaşamak, şanlı vatan, ilerleyivermek, özgürlük, özgürlüğün bayrağı, bağımsız, hür, baht, kurtuluş, istiklal, barış, zincir vurmak, namahrem el, ebediyen, hürriyet. Ayrıca Türkmen marşında “Tarafsız, Bağımsız toprağın nurdur” dizesinde geçen *tarafsız* kelimesi siyaseten Türkmenistan'ın dünya ölçeğinde tarafsız bir devlet olarak kendini konumlandığı ve bu tarafsızlık siyasetinin milli marşta yansıtılarak ülkenin güçlendiğinin göstergesidir. Çünkü tarafsızlık siyasetine milli marşta yer verilmesiyle bu siyasetin geçici bir karar olmadığı düşüncesi de oluşturulmak istenmiştir.

Milli marşlarını her birinin başlangıç bölümünden bitiş bölümüne kadar bir bütün halinde akışlarına bakıldığında marşların vermek istediği mesajlarda *sırasıyla* bağımsız vatan tarifi ve değeri, geçmişten gelen miras, bu mirası taşımanın yolları, vatanın kimler tarafından korunacağı ve kimlere emanet edildiği ve ebed- müddet var olma arzusu bir örüntü olarak görülmektedir.

İstiklal Marşı'nı anlam olarak pek çok ülkenin milli marşlarıyla karşılaştıran çalışmalar olmuştur. Örneğin Arık (2010) İstiklal Marşı'yla Büyük devletlerin marşlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş, arada az sayıda benzer noktaların olduğunu belirterek farklılıkların daha fazla öne çıktığını ifade etmiştir. Türk devletlerinin milli marşlarının ortak özellikleriyle birlikte diğer devlet marşlarıyla karşılaştırıldığında diğer ülke marşlarının, ait olduğu milletin yüce değerlerini vurgulamak, ortak değerleri yücelterek ifade etmek, geçmişi anmak ve gelecekte ümitle bahsetmek yerine; -daha çok- yurt sevgisi, hürriyet için savaşmak gerektiği üzerinde durduğu ve üstünde yaşanan toprakların güzelliği gibi birkaç noktayı dile getirdiği görülmektedir.

İstiklal Marşı Türk milletinin maddi ve manevi değerler bütününe dile getirir. Burada hürriyet ve bağımsızlık yolunda kararlılık, azim ve heyecan, cesaretle yürümek, bayrak sevgisi, Türk milletinin şanlı geçmişi ve büyük ümitlerle dolu istikbali, Türk ordusunun kahramanlık ve faziletleri ve dini inançları anlatılmıştır.

³ Bengütaşlar hakkındaki bilgiler ve daha fazla bilgi için bk. Ercilasun Ahmet Bican, Bengütaş Edebiyatı (<http://turkdili.gen.tr>).

Musaoğlu ve Kirişçiöğlü (2014: 26) Türk Cumhuriyetleri Milli Marşlarında ana çizgilerle genel Türkçenin sağladığı ortak özelliklerin yanı sıra, her bir somut Türk yazı dilinin kendine özgü kavramlar dünyası ve özel metin kurucu işaretler sistemi bulunduğunu ifade etmiştir. Uslu'nun (2019) İstiklal Marşı ve Kırım Tatar Marşının karşılaştırmalı incelemesini yaptığı çalışmada ortak unsurlar olarak ant, yemin, savaştan çıkış, şanlı millet, toprak ve kan kavramlarına benzer şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan'ın milli marşlarında vatana övgü temasının, Türkiye'nin milli marşında mücadele temasının, Azerbaycan'ın ve Türkmenistan'ın milli marşlarında ise atalara övgü ve iyi temenniler temasının öne çıktığı Köşker'in (2014) çalışmada ortaya konmuştur.

Avrupa Ülkelerinin milli marşlarında mücadele ve atalara övgü değerinin düşük bir şekilde işlendiği bulgusuna ulaşılmıştır (Köşker 2014). İnaç ve Yaman, Avrupa milli marşlarını inceledikleri çalışmada (2015) çeşitli tasnifler ortaya koymuş, İstiklal Marşı'nı "Mesajın Merkezine Tanrıyı Yerleştiren Milli Marşlar" sınıfına dâhil etmiş (s. 26-28) ve örnek dizeler göstererek İstiklal Marşı'nın özgürlükle yakından bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Milli marş bilhassa sözleriyle çoğu zaman bir milletin millet olma bilincini, devlet kurma felsefesini, başka milletlere ve dünyaya bakış açısını ifade etmektedir. Dolayısıyla belli bir fert tarafından kaleme alınmış olsa da bütün bir milletçe kabul edilmesi ve sonraki nesiller tarafından benimsenmesi, onun bütün bir milletin de millet anlayışını ve devlet tasavvurunu yansıttığı anlamına gelmektedir (Aktaş, 2013).

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde Türk Devletlerinin milli marşlarında yer alan anlamı zenginleştiren ortak dil unsurlarının ve değerlerin Türkiye'deki Türkçe öğretim programı (2019) ve Sosyal Bilgiler öğretim programında (2018) önemle üzerinde durulduğu görülmektedir. O açıdan ilgili okul programı ve ders kitaplarında incelenen milli marşların içeriklerinde yer alması önerilmektedir. Ayrıca Türk Konseyi Eğitim Bakanları toplantısında alınan kararlar çerçevesinde yürürlüğe giren ve 8. veya 9. sınıf seviyesinde üye ülkelerin tamamında okutulmaya başlanan Ortak Türk Tarihi ders kitabının özellikle giriş bölümünde Türk Devletlerinin milli marşlarının ortak değerleri bir bütün halinde yansıtmak üzere işlenmesi sağlanabilir ve buna bağlı olarak öğrencilerin bu ortak değerleri edinme süreçleri araştırılabilir.

Teşekkür: Kazak Marşı'nın Türkiye Türkçesine çevirisi konusunda görüşlerini aldığımız Ayda Ulusoy ve Halil Ulusoy'a; Özbek Marşı'nın Türkiye Türkçesine çevirisi konusunda görüşlerini aldığımız Dr. Öğretim Üyesi Çetin Yıldız'a katkılarından ötürü teşekkür ederiz.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayım etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Abril, C. R. (2012). A national anthem: Patriotic symbol or democratic action? In D. G. Hebert & A. Kertz-Welzel (Eds.), *Patriotism and nationalism in music education*, (77–95). Ashgate Publishing Ltd.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*, Engin Yayınevi.

- Arık, Ş. (2010). İstiklâl Marşı ve diğer devlet marşlarının mukayesesi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (121), 80-88.
- Aktaş, H. E. (2013). Milli marşların siyaset biliminin bazı kavramları açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 71-92.
- Cerulo, K. A. (1989). Sociopolitical control and the structure of national symbols: an empirical analysis of national anthems. *Social Forces*, 68(1), 76-79.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Çapraz Baran, Ş. & Diren E. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı (5. Sınıf)*. Anıttepe Yayıncılık.
- Çetin, N. (2014). İstiklal Marşımızı anlamak. *AÜ. Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 25-92.
- Dumitrescu, R.S. (2020). Topics in national anthems. *Journal of Language and Literature*, 20(2), 288-306.
- Duran, H. & Torun, F. (2011). Öğretmen adaylarının İstiklal Marşında kullanılan kavramları anlama düzeyleri. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (43), 113-138.
- Ercilasun, A. B. (2021, Şubat 26). *Bengütaş Edebiyatı*. <http://turkdili.gen.tr>
- Erden Y. (2019), National anthems as unifying tools: a comparative analysis of selected western national anthems. *Eurasian Journal of English Language and Literature*, 1(2), 44-50.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, Çev.). Pearson.
- Gölcük Mirza, P. (2019), Recurrent themes and iconographic national symbols: a formalist approach in the comparative study of the selected national anthems of Libya, France and Albania. *Eurasian Journal of English Language and Literature*, 1(2), 51-56.
- Güngör, E. (1997). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. Ötüken Neşriyat.
- Hirik, E. (2021). İstiklal Marşı'na anlambilimsel bir bakış. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 12(58), 103-127.
- İnanç, H. & Yaman, M. (2015). Ulus inşa stratejileri bağlamında avrupa milli marşlarının sosyo-politik mukayesesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 17-34.
- Karpuz, H. Ö. & Kurgun L. (2000). Organ adlarından oluşan yer adları. *Ana Dili ve Edebiyat Dergisi*, (19), 17-26.
- Köşker, M. (2014). *Ulusal marşların söz ve müzik olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research, a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Musaoğlu, M. & Kirişcioğlu, F. (2013). Türk Cumhuriyetlerinin Milli Marşları: açıklamalar, metinler, aktarmalar ve tercümeleler. *Azerbaycan Milli Elmler Akademiyası - Türkologiya, Beynelhalk Elmi Jurnal*, (2), 28-50.
- Musaoğlu, M. & Kirişcioğlu, F. (2014). Türk Cumhuriyetleri Milli Marşlarının kavramsal, semiyotik ve lengüistik tahliline dair deneme. *Azerbaycan Milli Elmler Akademiyası - Türkologiya, Beynelhalk Elmi Jurnal*, 1(1), 21-34.
- Önal, G. F. (2017). Ortadoğu ülkeleri milli marşlarının söz ve müzik biçimi açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 5 (9), 153-177.
- Parlak Kalkan, G. (2021). İstiklal Marşı'nın anlaşılma düzeyinin tespitine yönelik betimsel bir çalışma (Lise ve üniversite öğrencileri örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1102-1127.
- Sondermann, K. (2013). Reading politically: National anthems as textual icons. In T. Carvell & M. Hyvarinen (Eds.), *Interpreting the Political: New Methodologies*, (128-142). Taylor and Francis.
- Tan, N. (2012). Azerbayca'nın milli şairi Ahmed Cevad 120 yaşında. *Türk Dili*, 103(729),70-77.
- Tay, B. Nalçacı, A. (2020). İstiklâl Marşı'mızda değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 243-275.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2021, Şubat 3) *Sözlük*. sozluk.gov.tr.
- Türkdogan, O. (1998). *Değişme-kültür ve sosyal çözülme*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.

- Uslu, B. (2019). İstiklal Marşı ve Tatar Milli Marşı Ant Etkenmen'de anlamsal evren ve kavram haritaları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(43), 3064-3068.
- Veyis, F. (2019) milli değerlerin aktarımında Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının yeri: yürürlükteki kitaplar üzerine bir içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 141-157.
- Vörös, V., Osváth, P., Vincze, O., Pusztay, K., Fekete, S., & Ríhmer, Z. (2016). Word use and content analysis of the first verses of six national anthems: A transcultural aspect of suicidal behaviour. *Psychiatria Danubina*, 28(1), 82–85.
- Yaman, E. (1998). Özbek Türklerinin şairi: Abdulla Apirov. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (6), 611-638.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (23), 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz S. (2020). İstiklâl Marşı'nın tahlili ve diğer devlet marşlarıyla mukayesesi. İçinde Arık, Ş. & Işık, E. (Ed). *İstiklal Marşının kabulünün 100. Yılı anısına Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (9-19). Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yayınları.

İnternet Kaynakları

- <https://www.mutluinsanlarulkesi.com/turk-devletleri-milli-marslari-ozbekistan-milli-marsi-soz-muzigi/>
- <https://onedio.com/haber/turk-dunyasinin-15-milli-marsi-374971>

EK 1: TÜRK DEVLETLERİ MİLLİ MARŞLARININ SÖZLERİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİNE AKTARIMI

TÜRKMENİSTAN MARŞI

Janym gurban saňa, erkana ýurdum
Mert pederleň ruhy bardyr köňülde
Bitarap, Garaşsyz topragyň nurdur
Baýdagyň belentdir dünýäň önünde

Halkyň guran baky beýik binasy
Berkarar döwletim jigerim-janym
Başlaryň täji sen diller senasy
Dünýä dursun, sen dur, Türkmenistany!

Gardaşdyr tireler, amandyr iller
Owal-ahyr birdir biziň ganymyz
Harasatlar almaz syndyrmaz siller
Nesiller döş gerip gorar şanymyz

Halkyň guran baky beýik binasy
Berkarar döwletim jigerim-janym
Başlaryň täji sen diller senasy
Dünýä dursun, sen dur, Türkmenistany!

AZERBAIJAN MARŞI

Azərbaycan! Azərbaycan!
Ey, qəhrəman övladın şanlı Vətəni!
Səndən ötrü can verməyə cümlə hazırız!
Səndən ötrü qan tökməyə cümlə qadیرiz!
Üç rəngli bayrağınla məsud yaşa!
Üç rəngli bayrağınla məsud yaşa!
Minlərlə can qurban oldu,
Sinə hər bə meydan oldu!
Hüququndan keçən əsgər,
Hərə bir qəhrəman oldu!
Sən olasan gülüstan,
Sənə hər an can qurban!
Sənə min bir məhəbbət,
Sindəmdə tutmuş məkan!
Namusunu hifz etməyə,
Bayrağını yüksəltməyə,
Namusunu hifz etməyə,
Cümlə gənclər müştəqdir!
Şanlı Vətən! Şanlı Vətən!
Azərbaycan! Azərbaycan!
Azərbaycan! Azərbaycan!

TÜRKİYE TÜRKÇESİ

Canım kurban sana, Yiğitler Diyarı Yurdum
Mert Ataların ruhu vardır gönülde
Tarafsız, Bağımsız toprağın nurdur
Bayrağın yüksektir dünyanın önünde

Halkın kurduğu baki büyük binası
Sonsuz Devletim Ciğirim Canım
Başların tacısın Dillerin Senası (Sesi)
Dünya dursun, sen de dur Türkmenistanım!

Kardeştir oymaklar, Güvendedir İller
Geçmişte de gelecekte de birdir kanımız
Ekinler almaz kesilmez siller (filizler)
Nesiller göğüs gerip korur şanımızı

Halkın kurduğu baki büyük binası
Sonsuz Devletim Ciğirim Canım
Başların tacısın Dillerin Senası (Sesi)
Dünya dursun, sen de dur Türkmenistanım!

TÜRKİYE TÜRKÇESİ

Azərbaycan! Azərbaycan!
Ey, kahraman evladın şanlı vatanı!
Senin için can vermeye hepimiz hazırız!
Senin için kan dökmeye hepimiz kâdiriz!
Üç renkli bayrağınla mesut yaşa!
Üç renkli bayrağınla mesut yaşa!
Binlerce can kurban oldu,
Sinen harbe meydan oldu!
Kanunundan geçen asker,
Herkes (gibi) bir kahraman oldu!
Sen olasan gülüstan,
Sana her an can kurban!
Sana bin bir sevgi,
Sindemdə tutmuş mekân!
Namusunu korumaya,
Bayrağını yükseltmeye,
Namusunu korumaya,
Bütün gençler hazırdır!
Şanlı vatan! Şanlı vatan!
Azerbaycan! Azerbaycan!
Azerbaycan! Azerbaycan!

KIRGIZİSTAN MARSİ

Ak möngülüü aska zoolor, talaalar,
Elibizdin canı menen barabar.
Sansız kılım Ala-Toosun mekendep,
Saktap keldi bizdin ata-babalar.
Alğalay ber, kırğız el,
Azattıktın colunda.

Örkündöy ber, ösö ber,
Öz tağdırıñ koluñda.
Bayırtadan бүткөн мүнөз elime,
Dostoruna dayar dilin berüügö.
Bul ıntımak el birdigin şiretip,
Beykuttuktu beret kırğız cerine.
Alğalay ber, kırğız el,
Azattıktın colunda.

Örkündöy ber, ösö ber,
Öz tağdırıñ koluñda.
Atkarılıp eldin ümüt, tilegi,
Celbiredi erkindikten celegi.
Bizge cetken ata saltın, murasın,
Iyık saktap urpaktarğa bereli.
Alğalay ber, kırğız el,
Azattıktın colunda.
Örkündöy ber, ösö ber,
Öz tağdırıñ koluñda.

KAZAKİSTAN MARSİ

Altın kün aspanı,
Altın dän dalası,
Erliktiñ dastanı,
Elime qaraşı!
Ejelden er degen,
Dañqımız şıqtı ğoy,
Namısın bermegen,
Qazağım mıqtı ğoy!
[Qayırması:]
Meniñ elim, meniñ elim,
Güliñ bolıp egilemin,
Jırıñ bolıp tögilemin, elim!
Tuwğan jerim meniñ — Qazaqstanım!
Urpaqqa jol aşqan,
Keñ baytaq jerim bar.
Birliğı jarasqan,
Täwelsiz elim bar.
Qarsı alğan waqıttı,
Mäñgilik dosınday.
Bizdiñ el baqtıttı,
Bizdiñ el osınday!

TÜRKİYE TÜRKCESİ

Ak karlı yalçın kayalar, dağlar
Yurdumuzun canı ile birdir
Sayısız yüzyıllar Ala Dağ'ı mekân edininip
Korudular bizim atalarımız
İlerleyiver Kırgız yurdu
Özgürlük yolunda

Gelişiver, büyüyüver
Kendi yazgın elinde
Gerçekleştirilip halkın ümidi, dileği
Dostlarına hazır kalbini vermeye
Bu birlik halk birliğini kaynaştırıp
Barışı verir Kırgız yerine
İlerleyiver Kırgız yurdu
Özgürlük yolunda.

Gelişiver, büyüyüver
Kendi yazgın elinde
Gerçekleştirilip halkın ümidi, dileği
Dalgalandı özgürlüğün bayrağı
Bize ulaşan ata geleneğini, mirasını
Kutsal bilip koruyarak gelecek nesillere verelim
İlerleyiver Kırgız yurdu
Özgürlük yolunda.
Gelişiver, büyüyüver
Kendi yazgın elinde

TÜRKİYE TÜRKCESİ

Altın güneştir seması,
Altındandır bozkırı,
Erliktendir (yiğitliktendir) destanı,
İlime (memleketime) bir bak!
Ezelden er diye,
Şanımız yayıldı,
Namusunu vermeyen,
Güçlü Kazağım hey!
[Nakarat:]
Benim ilim (memleketim), benim ilim,
Gülün olup eğileyim,
Şarkın olup söyleneyim, ilim!
Doğduğum yerim benim — Kazakistanım!
Geleceğe yol açan,
Geniş ve zengin yerim var.
Birliğe yaraşır,
Bağımsız ilim (memleketim) var.
Karşılar vakti,
Ebedi bir dost gibi.
Bizim ilimiz (memleketimiz) bahtlı,
Bizim ilimiz (memleketimiz) böyle!

ÖZBEKİSTAN MARSİ

Serquyosh, hur o'lkam, elga baxt, najot,
Sen o'zing do'stlarga yo'ldosh, mehribon!
Yashnagay to abad ilmu fan, ijod,
Shuhrating porlasin toki bor jahon!
Oltin bu vodiylar — jon O'zbekiston,
Ajodlar mardona ruhi senga yor!
Ulug' xalq qudrati jo'sh urgan zamon,
Olamni mahliyo aylagan diyor!
Bag'ri keng o'zbekning o'chmas iymoni,
Erkin, yosh avlodlar senga zo'r qanot!
Istiqlol mash'ali, tinchlik posboni,
Haqsevar, ona yurt, mangu bo'l obod!
Oltin bu vodiylar — jon O'zbekiston,
Ajodlar mardona ruhi senga yor!
Ulug' xalq qudrati jo'sh urgan zamon,
Olamni mahliyo aylagan diyor!

İSTİKLAL MARSİ (TÜRKİYE)

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!

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

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

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

Arkadaş, yurduma alçakları uğratma sakın;
Siper et gövdeni, dursun bu hayâsızca akın.
Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın,
Kim bilir, belki yarın, belki yarından da yakın.

TÜRKİYE TÜRKCESİ

Güneşli, hür ülkem, halka baht, kurtuluş,
Sen kendin dostlara yoldaş, şefkatli!
Gelişir ebediyen bilim ve fen, sanat,
Şöhretin parlansın var oldukça cihan!
Altın bu vadiler, can Özbekistan,
Ataların kahraman ruhu sana yar!
Ulu halk kudreti coştığı zaman
Âlemi büyüleyen diyar!
Bağrı geniş Özbek'in silinmez imanı,
Özgür, genç evlatlar sana güçlü kanat!
İstiklal meşalesi, barış beğçisi,
Haksever, ana yurt, ebediyen ol abat
Altın bu vadiler, can Özbekistan,
Ataların kahraman ruhu sana yar!
Ulu halk kudreti coştığı zaman
Âlemi büyüleyen diyar!

Bastığın yerleri 'toprak' diyerek geçme, tanı!
Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı.
Sen şehid oğlusun, incitme, yazıktır, atanı.
Verme, dünyâları alsan da bu cennet vatanı.

Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda?
Şühedâ fişkırarak toprağı sıksan, şühedâ!
Cânı, cânânı, bütün varımı alsın da Hudâ,
Etmesin tek vatanımdan beni dünyâda cüdâ.

Rûhumun senden İlahî, şudur ancak emeli:
Değmesin ma' bedimin göğsüne nâ-mahrem eli!
Bu ezanlar-ki şehâdetleri dinin temeli-
Ebedî yurdumun üstünde benim inlemeli.

O zaman vecd ile bin secde eder -varsa- taşım.
Her cerîhamdan, İlâhî, boşanıp kanlı yaşım;
Fışkırır rûh-ı mücerred gibi yerden na'sım;
O zaman yükselerek arşa değer belki başım!

Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilâl!
Olsun artık dökülen kanlarımın hepsi helâl.
Ebediyyen sana yok, ırkıma yok izmihlâl;
Hakkıdır, hür yaşamış, bayrağımın hürriyet,
Hakkıdır, Hakk'a tapan milletimin istiklâl!

EXTENDED ABSTRACT

An Examination of Turkish National Anches In Terms of Language And Common Values In The 100th Years of The Acceptance of The İstiklal Marşı

Being a nation is the result of living together a very long history. The common language, common culture, and valuing the common past are the unifying elements that keep nations on the stage of history for a long time. National anthems have been prepared and accepted in order to always remind the members of the nation and to appeal to their feelings, in the current state and in the future, of the nations that established the state. The national anthems of the countries around the world have been examined by various researches, both musically and in content, and have been the subject of political, artistic, sociological and educational comparative studies. In this study, it is aimed to compare the contents of the national anthems of the independent Turkic states of Turkey, Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan and Turkmenistan in terms of common language and values. It is important to reveal how the feelings and messages reflected by the national anthems in the states established by the Turkish nation in distant geographies, as members of the independent Turkish States, serve the same goals.

In this study, document analysis method was used as qualitative research. It is in accordance with the nature of qualitative research to present and describe the similar values of the national anthems of the Turkish States, which come from a common root and feed on the same tradition, and the language used in the transmission of these values. The spellings of the national anthems of the 6 Turkish States in their original dialects were transferred to Turkey Turkish and the words of the anthems were analyzed by making content analysis.

As a result of the examination, it has been concluded that language elements that will strengthen and enrich the meaning in the national anthems of Turkish States are used effectively, and in this context, idioms, forms of address, words that strengthen belonging and abstract expressions are used in common in Turkish national anthems. When we look at the national anthems of the Turkish states, it is seen that the homeland is addressed with the emphasis on the names of "homeland, country" as the addressee. It has been understood that the common addressee is the homeland. However, unlike other Turkish states, the flag stands out as the addressee in the National Anthem. As common values, independence, freedom, praise to ancestors and martyrs, heroism, patriotism, respect for the flag, unity and solidarity, praise for the natural riches and beauties of countries, the responsibility of keeping the homeland alive forever and entrusting this responsibility to the youth of the country and divine feelings have been revealed. Religious values and divine feelings are reflected as common values in the national anthems of 6 Turkish States. When the flow of the words of the national anthems of the Turkish states is examined, it is understood that the same patterns take place in order. In these patterns, respectively; The independence of the homeland, praise and gratitude to the ancestors and martyrs, unity and solidarity, the duty of protecting the homeland and freedom to young people, and the desire to keep the homeland alive forever were observed in all marches.

There have been studies comparing the National Anthem with the national anthems of many countries. For example, Arık (2010) analyzed the "İstiklal Marşı" and the anthems of the Great Powers comparatively, stating that there are few similar points between them, and stated that the differences are more prominent. Compared with the common features of the national anthems of Turkish states, when compared with other state anthems, instead of emphasizing the high values of the nation to which they belong, expressing the common values by glorifying,

commemorating the past and talking about the future with hope; -more- it is seen that he emphasizes the love of country, the need to fight for freedom and expressed a few points such as the beauty of the lands on which he lives.

It is recommended to evaluate the results of this study in the process of teaching the Common Turkish history and culture as a course in all independent Turkish States, and even to teach the national anthems with their common aspects at the beginning of the course.



"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/).

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Muhammed Talha ÖZALP^{1*} & Mehmet AKPINAR²

Gönderilme Tarihi: 12 Aralık 2021 Kabul Tarihi: 30 Aralık 2021
DOI: 10.38015/sbyy.1035702

Öz:

Değerler bireylerin davranışlarını, tepkilerini ve ilişkilerini belirleyen genel düşünce ve kanılardır. Bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde yadsınamaz bir yere sahip olan değerler toplumların birlikteliği ve devamlılığı için de oldukça önemlidir. Bireylerin iyi bir insan etkin bir vatandaş olarak yetişmesi ve birlikte yaşama kültürüne haiz bir toplumun var olması için değerlerin gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir. Değerlerin öğretilmesi öncelikle toplumun en küçük yapısı ailede başlar. Aileden sonra değerlerin öğrenildiği en önemli kurum ise okullardır. Eğitim-öğretim sürecine okullarda devam eden öğrenciler için hangi değerlerin nasıl verileceği öğretim programlarında belirtilmiştir. Fakat bu noktada esas görev şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Özellikle temel amacı etkin vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin hem dersin amacı ve içeriği hem de bu derse tabi olan öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alındığında öğretmenlerin değer eğitimi konusunda yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Ülkemizde eğitim fakültelerinin üçüncü ve dördüncü yıllarında, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini tatbik etmek için Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında okullarda gözlem ve uygulama yapmaktadırlar. Öğretmen eğitiminde değer eğitiminin öneminde yola çıkılarak hazırlanan bu araştırmanın amacı da öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değer eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Nitel yöntem esas alınarak hazırlanan araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmiş Trabzon Üniversitesi'nde Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersini almış 14 erkek 11 kadın olmak üzere toplam 25 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve sayısallaştırılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının değer tanımlarına ilişkin bilgi ve düşüncelerinin kültürel öğeler ve toplumsal normlar etrafında şekillenmekte olduğu, değer eğitiminde en çok değer eğitimi yaklaşımlarından ahlaki muhakeme ve telkin etme yaklaşımlarını bildikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında değer eğitiminde en çok sunuş tekniğini kullandıkları ve uygulamalarında bireysel değerlerden yardımseverlik değerine yer verdikleri tespit edilmiştir.

Keywords: Değerler eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması.

Atf:

Özalp, M. T. & Akpınar, M. (2021) Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değer eğitimi hakkındaki görüşleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 544-565. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1035702>

¹Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-8564-7254

²Trabzon University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-9216-5771

**Corresponding Author: mtozalp@gmail.com

Abstract:

Values are general thoughts and opinions that determine the behaviors, reactions and relationships of individuals. Values, which have an undeniable place in the self-realization process of the individual, are also very important for the unity and continuity of societies. Values must be transferred to future generations in order for individuals to grow up as good people, effective citizens and for a society with a culture of coexistence to exist. Teaching values starts in the family, the smallest structure of society. After the family, the most important institution where values are learned is schools. It is stated in the curriculum that which values will be given to the students who continue the education-teaching process in schools. But at this point, the main responsible are the teachers. Considering both the purpose and content of the course and the developmental periods of the students who are subject to this course, it is very important to teacher candidates on values education, especially the main purpose of social studies course teachers, whose main purpose is to raise effective citizens. In the 3rd and 4th years of education faculties in Turkey, teacher candidates make observations and practices in schools within the scope of Teaching Practice course in order to practice the teaching profession. The aim of this research, which was prepared on the basis of the importance of values education in teacher education, is to determine the views of social studies teacher candidates about value education within the scope of Teaching Practice course. The research was prepared on the basis of qualitative methodology. The participants of the study were selected by purposive sampling technique. The participants are 25 4th grade students, 14 males and 11 females, who are studying at Trabzon University, Department of Social Studies Education and have taken the teaching practice course. Research data were collected with semi-structured interview forms. The collected data were analyzed by content analysis technique and presented by digitizing. As a result of the research, it has been determined that the knowledge and thoughts of the teacher candidates about the definitions of value are shaped around cultural elements and social norms, and that they know the moral reasoning and indoctrination approaches, which are among the values education approaches, the most. It has been determined that teacher candidates mostly use the presentation technique in value education in teaching practice and they include the value of benevolence from individual values in their practices.

Key Words: Values education, social studies education, teacher candidate, teaching practice.

GİRİŞ

Değer, insanlığın var olduğu her dönemde söz konusu olan ve yıllar boyu önemini koruyan bir kavramdır. Tarih boyunca dinler, felsefi düşünceler ve ideolojilerle dünyanın her zaman gündeminde olmuştur. Aristoteles, Konfüçyüs, Lao Tzu, Farabi ve Mevlana gibi farklı medeniyetlere mensup birçok filozof ve düşünce insanı karakter, değer ve ahlak üzerine düşünmüş ve eserlerinde bu kavramlara yer vermişlerdir. Kavram olarak bakıldığında değer: “İnsanların kendilerine, nesnelere ve topluma karşı sergileyecekleri davranışların niteliğini belirleyen genel düşünce ve kanılar” olarak tanımlanmaktadır (Özalp & Kaymakçı, 2019, s.145). Değerler bir toplumda neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu konusundaki ortak görüşler ve standartlardır (Budak, 2009). Değerler toplum, kültür ve zaman ile birlikte gelişir. İnsanın bireysel olarak davranışlarını, olay ve olgulara bakış açısını düzenler. Toplumsal olarak insanlar arasındaki ilişkilerinin sınırlarını çizer. Bu noktada değerlerin mikro ve makro olmak üzere iki boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Yani değerler hem birey nezdinde hem de toplum nezdinde geçerli kabullerdir (Kızıler & Canikli 2018; Özalp & Kaymakçı, 2019). Dolayısıyla değerler insan yaşantısının ve toplumların farklı noktalarına sirayet eden onlara şekil veren unsurlardır. Değerler bireyin hayatını, davranışlarını ve ilişkilerini düzenlerken toplumların birlikteliğinde ve sürekliliğinde önemli bir rol oynar (Hitlin & Piliavin, 2004).

Değerler eğitimi ise bireyin belirli değerlerin farkında olması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve kişiliğini bu değerlere göre oluşturarak bunu davranışlarında göstermesidir (Kirschenbaum, 1995). Değerler eğitiminin amacı bireyin kendi açısından ve toplumsal açıdan gerekli olan değerlere sahip olması ve bu değerleri gündelik hayatında hissedebilmesidir. Bireyler sahip oldukları değerler sayesinde gündelik yaşamlarında davranışlarını düzenlerler.

Değerler eğitimi bireylere ve toplumlara rehberlik eder. Gelecek nesillerin sağlıklı düşünen, karar verebilen ve toplum içinde kabul gören bireyler olarak yetişmesine yardımcı olur. Ayrıca adil olma, yardımseverlik ve fedakârlık gibi değerlerin öğretilmesi bireylerin evrensel boyutta iyi bir insan olarak kabul görmesini sağlar (Arweck & Nesbitt, 2004). Dolayısıyla ulusal ve uluslararası etkin bir vatandaş yetiştirmenin yolu değerler eğitiminden geçmektedir. Lickona (1992), demokratik, saygılı, yaşadığı toplumun değerlerini benimseyen ve toplumun iyiliği için çalışan bireyler yetiştirmenin yolunun değerlerin gelecek nesillere aktarılması ile mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Ryan ve Bohlin (1999) dünyada en tehlikeli değişkenin insanların ortak değerlerden uzaklaşarak kişisel standartlarını oluşturmaları ve bu standartlar üzerinden yaşamlarını sürdürmeye çalışmaları olduğunu altını çizmişlerdir. Tillman (2000) ise toplumların toplumsal düzen için tehlike oluşturan sorunlardan ancak etkili bir değerler eğitimi ile kurtulabileceğine dikkat çekmiştir. Türk ve Nalçacı (2011) da küreselleşen dünyada insanların ortak huzuru için değerlerin sürdürülebilirliğinin hayati bir öneme sahip olduğunu ve bunu gerçekleştirmek için okullarda bilinçli bir şekilde değerler eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bireylerin ve toplumların refahı için okullarda verilecek değerler eğitimi önemli bir gerekliliktir (Yiğittir & Öcal, 2011).

Geçmişten günümüze yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve dünya savaşları gibi küresel olaylar değerler eğitimini de etkilemiştir. Özellikle Sanayi Devrimi değerler eğitiminde bir dönüm noktası niteliğindedir. Sanayi Devrimi ile başlayan süreçte iş gücü tüm dünyada devletler için öne çıkan ve aranan bir nitelik haline gelmiştir (Stanley, 1983). Kadın ve çocukların dahi birer iş gücü olarak görülmeye başlandığı bu dönemden itibaren dünyada önemli bir göç hareketi başlamış ve toplumların yapısı homojenliğini kaybetmiştir (Bahar, 2009). 1900'lü yıllarda tüm dünyayı etkileyen dünya savaşları ve akabinde soğuk savaş dönemi de önemli karışıklıklar ve sorunlar ortaya çıkarmıştır. Tamamı ile beden gücüne odaklı bir iş hayatı, savaşlar ve sosyolojik değişim süreci insanlara zihin ve beden yorgunluğu yüklerken onları sosyal hayattan uzaklaştırmış, zihnen ve manen ihmal etmiştir. Bu ihmalkârlığın bir sonucu olarak insanlar arası ilişkiler zayıflamış ve toplumsal bazı problemler baş göstermiştir (Güzel, 2005). Bu gibi psikolojik ve toplumsal sorunlar değer kavramının önemini gözler önüne sermiştir. Devletler belirli bir kültür çevresinde bireylerin sosyalleşmesini ve ortak değerleri olan vatandaşlık bilincine sahip bir toplum oluşturmanın yollarını aramaya başlamışlardır. Bilim insanları ve eğitim kurumları da değerler eğitimi üzerine çalışmalara yönelmişlerdir. Bu yıllardan itibaren değerler farklı ülkelerin öğretim programlarında yer bulmaya başlamıştır (Kirschenbaum, 1995). Günümüzde ise ilerlemeci eğitim anlayışı doğrultusunda değerler, eğitim-öğretimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ülkemizde de özellikle eğitim-öğretimin 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesi ile değerler eğitimi ön plana çıkmıştır (Özalp, Kaymakçı & Turgut, 2019; Yiğittir & Kaymakçı, 2012).

Türkiye'de 1968 yılından itibaren şu an kullandığımız ismi ile eğitim sistemimize dâhil olan sosyal bilgiler dersi de değer eğitimi için oldukça önemli bir derstir. Asıl gayesi yeni nesilleri etkin birer vatandaş olarak yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda adalet, estetik, aile birliğine önem verme, eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, barış, saygı, bilimsellik, sevgi, çalışkanlık, sorumluluk, dayanışma, tasarruf, duyarlılık, vatanseverlik, dürüstlük ve yardımseverlik olmak üzere toplam 18 değer kazandırılması hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Zarrillo (2004)'ya göre değerler, sosyal bilgiler programının öğretilmesi en zor, ancak ihmal edilmemesi gereken öğelerinden biridir. Bu yüzden bu amaca yönelik bir dersin öğretenleri olan sosyal bilgiler öğretmenleri değerlerin önemini farkında olan, hayatının her anında değerleri göz önünde bulundurabilen ve etkili bir değer eğitimi verebilecek nitelikte olan öğretmenler olmalıdırlar (Şahin & Katılmış, 2016; Yenen & Durmaz,

2019). Kirschenbaum (1995) öğretmenlerin iyi birer değer eğitimcisi olmalarının yanında öğrenciler için iyi birer örnek olmaları gerektiğini belirtmiştir. Çünkü öğrenciler okullarda planlı ya da plansız sürekli bir öğrenme süreci içerisindeyler. Öğrenciler öğretim programı dâhilinde belirli yöntem ve teknikler ile değerleri öğrenebilirler. Fakat bununla kalmayıp okulda gözlemleyerek de birçok şey öğrenirler (Halstead & Pike, 2006).

Eğitim fakültelerinde genellikle son sınıfta verilen öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarına önceki yıllarda öğrendikleri alan ve pedagojik bilgilerin gözlemlenmesine ve uygulanmasına yönelik bir derstir. Bu derste, öğretmen adaylarının mesleğin uygulamaya dönük yüzü ile tanışmaları amaçlanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde; değer eğitimi üzerine yapılmış birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların genel itibari ile konuları öğrencilere değerlerin kazandırılma süreci (Doğanay & Sarı, 2004; İşcan, 2007), değer kazandırma karakter eğitimi (Ada, Baysal & Korucu, 2005; Demirel, 2009; Gökçek, 2007), ders kitaplarında değerler eğitimi (Aral, 2008; Gültekin, 2007; Güzel, 2013; Gör, 2013; Yaman, Taflan & Çolak, 2009), değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri (Ateş, 2014; Balcı & Yanpar Yelken, 2013; Baysal, 2013; Can, 2008; Fidan, 2009; Tokdemir, 2007; Varol, 2013) ve değerler eğitimi ile ilgili tutumlar (Bektaş & Nalçacı, 2012; Gömleksiz & Cüro, 2011; Tahiroğlu, 2012; Tahiroğlu, Yıldırım & Çetin, 2010) üzerinedir. Alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi gözlemlerine dayanarak yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu noktada bu araştırma ile hem yöntem hem de değerler eğitimi açısından literatüre mütevazı bir katkı sağlanacaktır. Ayrıca çalışma sonuçlarının araştırmacılar için yeni kapılar aralayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları ve gözlemlerine dayanarak değer eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu soruların cevapları aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının genel anlamda değer kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının genel anlamda değerler eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması gerçekleştirdikleri okullardaki değerler eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının akranlarının öğretmenlik uygulamalarında değerler eğitimi kapsamındaki faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel desen araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yöntem esas alınarak hazırlanmıştır. Fenomenolojik araştırma, katılımcılarının belirli bir fenomen hakkındaki anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını, algılarını anlamak ve fenomeni nasıl deneyimlediklerini ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir (Patton, 2002; Van Manen, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2012). Fenomenolojik yöntem sosyal bilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Günlük yaşantıda farkında olunmayan ya da tam olarak anlaşılabilen olay, olgu ve deneyimlerin anlaşılmasına imkân sağlaması, ortak deneyimlerin özünün olduğu varsayımına dayanması (Patton, 2002), tümevarımcı analiz ile araştırmacının topladığı verileri anlamlandırma ve bu verilerden yola çıkarak kuram oluşturmasına yardımcı olması (Creswell, 2020) gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmada fenomenolojik yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, katılımcıların araştırmanın konusuna uygun olarak belirli ölçütler doğrultusunda seçilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2012). Araştırmada örneklemin seçilmesinde göz önünde bulundurulmuş temel ölçüt öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini almış olmaları ve derslerde gözlem ve uygulama yapmış olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersini almış 14 erkek 11 kadın olmak üzere toplam 25 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları Trabzon ili merkezinde ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğretmenlik uygulaması gerçekleştirmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının arkasında yatan nedenlerin başında; katılımcının görüşlerini irdeleme, olay ve olgulara nasıl baktıklarını anlayarak davranış ve düşüncelerini öğrenebilme özelliği yatmaktadır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme hem araştırma hedefine odaklı hem de katılımcı ve araştırmacı arasında kısmen sohbet havası yaratma imkânı sağlayan bir teknik olarak öne çıkmaktadır (Merriam, 1998). Patton (2002), yarı yapılandırılmış görüşmeler için görüşmeden önce görüşmeyi araştırmanın amacından uzaklaşmadan ihtiyaç duyulan verilerin toplanabilmesi için genel bir görüşme kılavuzu hazırlanmasını önermektedir. Bu öneri doğrultusunda görüşme soruları görüşmeler gerçekleştirilmeden önce hazırlanarak bir kılavuz oluşturulmuştur. Araştırmanın inanılabilirlik ve güvenilirlik sağlanması adına sorular hazırlanırken bir değerler eğitimi ve iki sosyal bilgiler eğitimi konusunda uzman olmak üzere üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreç sonunda altı sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilerek veriler toplanmıştır. Veriler toplanırken katılımcılara araştırma ile ilgili önceden bilgi verilmiş ve gönüllük esası dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırma için Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü'nden etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç görüşme sorularına verilen katılımcı cevaplarının belirli kavramlar ve kodlar altında toplanarak verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilerin sistematik olarak tasvir edilmesidir (Schreier, 2012). Bu amaç doğrultusunda verilerin analizi şu adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir: İlk olarak her bir görüşme sorusuna verilen cevaplar bir araya getirilmiştir. Daha sonra bu cevaplar tek tek incelenmek suretiyle kodlar oluşturulmuştur. Benzer anlamlara sahip veriler bir araya toplanmış ve birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Ortaya çıkan bu kodlar ise yine birbirleri ile ilişkileri göz önüne alınarak belirlenen temalar altında toplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2012). İçerik analizinin son aşamasında verilerin daha net anlaşılması için sayısallaştırma yoluna gidilerek temalar altındaki her bir kodun tekrar edilme sıklığı ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Verilerin sayısallaştırılarak sunulması daha çok nicel araştırmalarda kullanılsa da nitel araştırmalarda da sayısallaştırma yoluna gidilebilir. Patton (2002) nitel verilerin sayısallaştırılarak sunulmasını verilerin analizinden çıkacak sonuçların daha adil bir şekilde yorumlanmasına yardımcı olabileceğinin belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2012) ise nitel araştırmalarda kabarcık bir veri setinin en açık şekilde ifade edilmesinin nitel bir araştırma yapan araştırmacının asıl görevi olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanında yalnızca sayılar ile yapılan sunumun yeterli olmayacağını; katılımcıların görüşlerine ve olay ve olguların da kendi ortamlarında tanımlanmalarına yer verilmesi

gerektiğinin altını çizmektedirler. Bu yüzden bulguların sunulduğu tabloların altında görüşme sorularına verilen bazı çarpıcı cevaplara da doğrudan yer verilmiştir (Schreier, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2012).

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümde görüşme sorularının içerik analizi tekniği ile analizi sonunda ortaya çıkan bulgular her bir alt probleme göre sıralanarak sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Değer Kavramı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Değer Kavramına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f (%)
Kültürel Öğeler	Kültürü oluşturan temel unsurlar	6 (12,24)
	Ortak miras	5 (10,20)
	Zamanla kültür ile gelişen	3 (6,12)
	Örf ve adetler	2 (4,08)
Toplumsal Kanılar	Toplumsal hayatı düzenleyen kurallar	6 (12,24)
	Birlikte yaşama unsurları	5 (10,20)
	Toplumu oluşturan temel unsurlar	3 (6,12)
Manevi Unsurlar	İnanç sistemini oluşturan unsurlar	4 (8,16)
	Dini yaptırım araçları	2 (4,08)
	Dini yaşam kuralları	2 (4,08)
Evrensel Kanılar	İnsanlığın ortak mirası	2 (4,08)
	Tüm insanlar tarafından kabul gören	1 (2,04)
Davranış Düzenleme Unsurları	İyi ve kötüyü ayırmaya yarayan yazısız kurallar	2 (4,08)
	İlişkilere yön veren unsurlar	2 (4,08)
Öğretim Programının Temel Bileşenleri	Öğretim programının bir boyutu	2 (4,08)
	Öğrenme alanı ve kazanımların uygulanma boyutu	2 (4,08)
Toplam		49(100)

Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı Tablo 1 incelendiğinde ortaya çıkan ilk temanın kültürel öğeler olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları değer kavramını bu tema altında en çok kültürü oluşturan temel unsurlar (%12,24) ve ortak kültürel miras (%20,20) olarak tanımlamaktadırlar. Bu tema altında ortaya çıkan diğer kodlar ise zamanla kültür ile gelişen öğeler (%6,12) ve örf ve adetler (%4,08)’dir. Değerlerin kültürü oluşturan temel unsurlar ve örf adetler olduğunu ifade eden ÖA5 kodlu öğretmen adayı görüşlerini: “Değerler kültürü oluşturan ve kültür ile nesilden nesile aktarılan yapı taşlarıdır. Her kültürün kendine ait örf ve adetleri vardır. Bu örf adetler doğrudan değerlerle ilgilidir.” şeklinde açıklamıştır. ÖA15 kodlu öğretmen adayı ise “Değerler ortak kültürel mirasımızdır. Her toplumun kendine özgü değerleri vardır ve bu değerler kültür ile zamanla gelişerek insanlar tarafından oluşturulur. Değer kültürün toplumsal hayattaki yansımalarıdır.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan bir diğer tema ise toplumsal kanılardır. Bu tema altında öğretmen adayları değer kavramını toplumsal hayatı düzenleyen kurallar (%12,24), birlikte yaşama unsurları (%10,20) ve toplumu oluşturan temel unsurlar (%6,12) şeklinde tanımlamışlardır. Değeri toplumsal hayatı düzenleyen kurallar ve birlikte yaşama unsurları olarak tanımlayan ÖA2 kodlu öğretmen adayı: “Toplumsal olarak

insanların bir arada yaşayabilmesi için gerekli olan bazı kurallar vardır. Bu kurallar bizim toplumsal mutluluğumuzun görünmeyen sırlarıdır. Yani değerlerimizdir. Bu sırlar toplumla birlikte zamanla gelişir ve istemsizce toplumun fertleri tarafından uygulanır.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Tablo 1 incelendiğinde ortaya çıkan diğer bir tema manevi unsurlardır. Değerleri manevi unsurlar olarak tanımlayan öğretmen adaylarının görüşlerine göre bu tema altında; inanç sistemini oluşturan unsurlar (%8,16), dini yaptırım araçları (%4,08) ve dini yaşam kuralları (%4,08) olmak üzere üç kod ortaya çıkmıştır. Değer kavramını bu üç kod ile tanımlayan Ö21 kodlu öğretmen adayının değer tanımı “Bana göre değerlerin temelinde inanç sistemleri vardır. Her inanç sistemi kendine has değerlere sahiptir ve bu değerler de inanç sisteminin yapı taşlarıdır. Değerler dini hayatı ve sosyal hayatı düzenler insanların davranışlarına şekil verir. Örneğin İslamiyet için emanete sahip çıkmak oldukça önemli bir değerdir. İyi bir Müslüman emanete ihanet edemez bu yüzden değerler yaptırım araçlarıdır. Bu değer İslamiyet’in temel öğelerindedir ve insanlara emanet alıp vermeye karşı asıl davranacaklarını gösterir.” şeklindedir.

Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşlerinin analizinde ortaya çıkan diğer kodlar ise evrensel kanılar teması altında; insanlığın ortak mirası ve tüm insanlar tarafından kabul gören kodları, davranış düzenleme unsurları teması altında iyi ve kötüyü ayırmaya yarayan yazısız kurallar ve ilişkilere yön veren unsurlar kodları ve öğretim programının temel bileşenleri teması altında öğretim programının bir boyutu ve öğrenme alanı ve kazanımların uygulanma boyutu kodlarıdır.

Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Değer Eğitimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f (%)
Değer Eğitimi Yaklaşımları	Ahlaki Muhakeme	20(30,29)
	Telkin Etme	20(30,29)
	Değer Analizi	12(18,18)
	Değer Açıklama	9(13,63)
Bilmiyor		5(7,57)
Toplam		66(100)

Tablo 2’de görüldüğü üzere 25 öğretmen adayı sosyal bilgilerde değer eğitiminde en çok ahlaki muhakeme (%30,29), telkin etme (%30,29) değer analizi (18,18), ve model alma (%15,15) yaklaşımlarının kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 5 öğretmen adayı ise değer eğitimi yaklaşımlarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımlar dışında öğretmen adayları değerlerin doğrudan öğretimi (%13,63) ve ahlaki ikilem tartışması (%7,57) yaklaşımlarının da sosyal bilgiler öğretim programında kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgilerde değer eğitimi yaklaşımlarından ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımlarının kullanılabileceğini ifade eden ÖA5 kodlu öğretmen adayı düşüncelerini: “Değer eğitiminde en önemli unsurun karar verme olduğunu düşünüyorum bu sebeple ahlaki muhakeme yaklaşımı öğrenciye düşünmeyi ve karar vermesini öğretir... Değer analizi yaklaşımında ise öğrencilerin en iyi kararları verebilmeleri için içinde bulunduğu durumu analiz etmelerini sağlar.” şeklinde açıklamıştır. ÖA1 kodlu öğretmen adayı: “Değerlerin en

iyi öğretimi öncelikle onlara değerlerin ne olduğunu açıkça ifade etmektir. Öğrenciler zaten okula belli değerlere sahip olarak geliyorlar fakat değerlerin ne olduğunu bilmiyorlar.” şeklinde düşüncelerini ifade ederek telkin etme yaklaşımının altını çizmiştir. Değer açıklama yaklaşımının kullanılabilceğini savunan ÖA2 kodlu öğretmen adayı ise “...Öğrenci değerleri kendi ifade etmeli bu şekilde daha iyi öğrenir. Öğretmenler yalnızca onları yönlendirmeli” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilcek değer eğitimi tekniklerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilcek Değer Eğitimi Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f(%)
Değer Eğitimi Teknikleri	Hikâye	15(30)
	Drama	12(24)
	Rol Oynama	8(16)
	Örnek Olay	7(14)
	Anlatım	4(8)
	Zıt Kavramlardan Yararlanma	2(4)
	Slayt Sunum	1(2)
	Eğitsel Oyunlar	1(2)
Toplam		50(100)

Öğretmen adaylarının değer eğitiminde kullanılabilcek tekniklere ilişkin görüşlerinin incelendiği Tablo 3’e bakıldığında öğretmen adaylarının 15’i (%30) hikâye kullanımı, 12’si (%24) drama, 8’i (%16) rol oynama, 4’ü (%8) anlatım, 2’si (%4) zıt kavramlardan yararlanma, 1’i (%2) slayt sunum ve 1’i (%2) eğitsel oyunlar kullanılabilceğini belirtmiştir. Değer eğitiminde hikâye, drama, rol oynama, anlatım ve slayt sunum tekniklerinin kullanılabilceğini söyleyen öğretmen adayı ÖA4: “Değer eğitiminde öncelikle öğrencilere değer ne olduğu hakkında bir anlatım yapılabilir bu aşamada öğrenciye slayt sunum kullanılarak anlatım yapılabilir. Öğrencinin değerleri içselleştirmeleri için hikâye, drama ve rol oynama teknikleri kullanılabilir.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. ÖA7 ise “Değer eğitiminde en etkili yöntemlerden biri zıt kavramlardan yararlanmaktır. Bir olayın doğru ve yanlış taraflarını göstererek öğrenciye etkili bir değer eğitimi verilebilir.” Şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA5 kodlu öğretmen adayı: “Bence öğrencilere hikâyelerle drama, rol oynama ve örnek olay teknikleri ile etkili bir değer eğitimi verilebilir. ... Özellikle öğrencinin öğrendiklerini gündelik hayata aktarabilmesi için hayatın içinden örnek olaylar kullanılabilir ve öğrenciye empati yaptırarak değerler kazandırılabilir.” Eğitsel oyunların değer eğitiminde kullanılabilceğini belirten ÖA14 kodlu öğretmen adayı ise “...lise çağına kadar öğrenciler oyunlarla iç içe olmalı ve değer eğitiminde eğitsel oyunlar da kullanılmalıdır.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Gerçekleştirdikleri Okullardaki Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullardaki görüşlerine dayanmaktadır. Bu noktada öğretmen adaylarının okullarda verilen değer eğitimine ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okullarda Verilen Değer Eğitimine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f(%)
Yer verilmiyor	Merkezi Sınav Sistemi	13(35,13)
	Yetersiz Öğretmen Alan Bilgisi	7(18,91)
	Kısıtlı Ders Saati	2(5,40)
	Kalabalık Sınıf Mevcudu	1(2,70)
Yer veriliyor	Ders Kitabı Aracılığı ile	9(24,32)
	Anlatım Tekniği ile	5(13,51)
	Video Aracılığı ile	1(2,70)
Toplam		38(100)

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının okullarda verilen değer eğitimine ilişkin görüşleri iki tema altında analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 15’i okullarda değer eğitimine yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu tema altında öğretmen adaylarının görüşleri 4 kod etrafında şekillenmiştir. Okullarda değer eğitimine yer verilmediğini söyleyen öğretmen adayları bunun başlıca sebeplerini merkezi sınav sistemleri (%35,13), öğretmen alan bilgisinin yetersizliği (%18,91), ders saatinin kısıtlı olması (%5,40) ve sınıf mevcudunun kalabalık olması (%2,70) olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren ÖA21: “*Staj için gittiğimiz okullarda öğretmenin ve yönetimin özellikle 7. ve 8. sınıflarda tek düşündükleri lise sınavlarından yüksek puanlar aldirmek. Bu sebeple değer eğitimine göz ardı ediliyor. Alt düzey sınıflarda da ders saati öğretim programına göre çok kısa öğretmenler konuları yetiştirmek için göz ardı ediyorlar.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. ÖA13 kodlu öğretmen adayı: “*Staja gittiğim okuldaki öğretmenin bana göre alan bilgisi yeterli değildi.*” ve ÖA5 kodlu öğretmen adayı: “*Uygulama okulundaki öğretmenler yalnızca sınava yönelik düşünüyorlar değer eğitimi gibi konularda yetersizler. Kendileri de velilerin ve yöneticilerin düşüncelerinin bu şekilde olduğunu söylüyorlar.*” şeklinde görüş bildirerek öğretmenlerin alan bilgisinin yetersiz olduğuna işaret etmişlerdir. Okullarda değer eğitimine yer verildiğini belirten 10 öğretmen adayının görüşleri ise 3 kod etrafında toplanmıştır. Öğretmen adayları okullarda değer eğitiminin ders kitapları aracılığı ile (%24,32) doğrudan anlatım tekniği ile (%13,51) ve video kullanarak (%2,70) gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Okullarda değer eğitiminin ders kitabı doğrultusunda gerçekleştirildiğini ifade eden ÖA8 kodlu öğretmen adayı: “*Eğer ders kitabında yer alan etkinliklerde değerler yer alıyorsa öğretmen o zaman değer eğitime yer veriyor. Yoksa derse herhangi bir değeri kazandırmak için ekstra bir çaba içerisinde bulunmuyor.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA18 kodlu öğretmen adayı: “*Ders kitabında yer alan değerlere yer veriliyor. Öğretmen kitapta görünce değer ne olduğunu anlatıyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. ÖA24 kodlu öğretmen adayı ise “*Öğretmen bir keresinde vatanseverlik değerini anlatırken bir gazı ile yapılan röportaj videosunu izletti.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bir diğer bulgu; öğretmen adaylarının gözlemlerine göre okullarda verilen değerler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Gözlemlerine Göre Okullarda Verilen Değerler

Tema	Kodlar	f(%)
Bireysel Değerler	Sevgi	13(16,45)
	Saygı	13(16,45)
	Doğruluk	9(11,39)
	Sorumluluk	7(8,86)
	Çalışkanlık	6(7,59)
	Hoşgörü	5(6,32)
Toplumsal Değerler	Vatanseverlik	12(15,18)
	Adalet	9(11,39)
	Bağımsızlık	5(6,32)
Toplam		79(100)

*Değerlerin sınıflandırılmasında Kızıler ve Canikli (2018) tarafından yapılan sınıflandırma dikkate alınmıştır. Kızıler ve Canikli (2018) bireysel değerleri; alçak gönüllük, bağışlama, bilimsellik cesaret, cömertlik, doğruluk, dostluk, duyarlılık, emaneti korumak, empati, güvenilirlik, hakkı gözetmek, haya, hoşgörü, iffet, merhamet, misafirperverlik, nezaket, ölçülülük, paylaşımcı olmak, sabır, sadelik, samimiyet, selamlaşmak, sevgi ve saygı, sorumluluk, sözünde durmak, şükür, tutumluluk, vefalı olmak, yardımseverlik olarak toplumsal değerleri ise adalet, aile, bağımsızlık, barış, dayanışma, demokrasi bilinci, doğal çevreye duyarlılık, estetik, kardeşlik, şehitlik ve gazilik, tarihsel ve kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik olarak sınıflandırmışlardır.

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen adaylarına göre okullarda verilen değerler bireysel değerler ve toplumsal değerler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretmen adayları okullarda en çok bireysel değerler (%67,06) verildiğini belirtirken, toplumsal değerlerin daha az (%32,89) verildiğini belirtmişlerdir. Bireysel değerler teması altında öğretmen adaylarının görüşleri sevgi ve saygı (%16,45), doğruluk (%11,39), sorumluluk (%8,86), çalışkanlık (%7,59) ve hoşgörü (%6,32) değerleri olmak üzere 5 kod etrafında toplanmıştır. ÖA11 kodlu öğretmen adayı bu konuda: “Gözlemlediğim kadarıyla öğretmen en çok çalışkanlık, vatanseverlik, doğruluk ve sevgi saygı değerlerine yer veriyor. Sürekli öğrencilere dürüst olmaları gerektiğini, aileleri ve vatanları için çok çalışmalarını gerektiğini vurguluyor” şeklinde görüş bildirirken; ÖA5 kodlu öğretmen adayı ise “Öğretmen özellikle sevgi-saygı ve adalet değerlerine ders esnasında çok yer veriyor.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA22 kodlu öğretmen adayı ise “Vatanseverlik, hoşgörü, sevgi-saygı ve doğruluk değerlerine daha çok yer veriliyor. Özellikle öğretmen ödevini yapmayan öğrenciler için dürüst olmaları gerektiğini neden yapmadıklarını açıkça söylemelerini bunun önemli bir erdem olduğunu belirtirken doğruluk değerinin üzerinde duruyor.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Öğretmen Adaylarının Akranlarının Öğretmenlik Uygulamalarında Değerler Eğitimi Kapsamındaki Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulguların ilki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında gözlemledikleri arkadaşlarının derslerinde değer eğitimi nasıl yer verdikleri ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının akranlarının öğretmenlik uygulamalarındaki değer eğitimi ilişkin görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Akranlarının Öğretmenlik Uygulamalarında Değer Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f(%)
Yer Veriliyor	Sunuş	11(26,19)
	Hikâye	9(21,42)
	Drama	5(11,90)
	Görsel materyaller	3(7,14)
	Soru cevap	2(4,76)
	Konuşma Halkası	1(2,38)
	Örnek olay	1(2,38)
	Çalışma kâğıtları	1(2,38)
Yer verilmiyor		10(23,8)
Toplam		42(100)

Tablo 6’da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında değer eğitimlerine ilişkin görüşleri, yer veriliyor (%76,19) ve yer verilmiyor (%23,8) şeklinde iki tema altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan 10 öğretmen adayı diğer öğretmen adaylarının okullardaki uygulamalarında değer eğitimine yer vermediklerini belirtirken öğretmenlik uygulamasında değer eğitimine yer verildiğini belirten 15 öğretmen adayının görüşleri değerlerin nasıl verildiğini açıklayan 8 farklı kod etrafında toplanmıştır. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamasında değerlerin en fazla sunuş tekniği (%26,19), hikâye (%21,42) ve drama tekniği (%11,90) ile verildiği ortaya çıkmıştır. Bu konuda ÖA17 kodlu öğretmen adayı: “Genellikle doğrudan anlatarak yer verildi. Bunlar haricinde drama ve öyküler ile değer eğitimine yönelik etkinlikler düzenlendi.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA2 kodlu öğretmen adayı ise “Genelde dersler slaytlar üzerinden anlatıldı değerlere de bu sunumlarda yer verildi fakat konuşma halkası, çalışma yaprağı ya da fotoğraflar ve videolara gibi farklı tekniklerle de değer eğitimine yer verildi.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulamasında arkadaşlarının değer eğitimine yer vermediğini ifade eden ÖA13 kodlu öğretmen adayı: “Benim gözlemlediğim kadarıyla arkadaşlarımdan hiçbiri derslerinde özellikle değer eğitimine yönelik bir uygulama yapmadı. Ders saatleri kısa olduğu için ben de dâhil doğrudan kazanıma yönelik dersler işledik.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu konuda diğer bir öğretmen adayı ÖA22: “Ben arkadaşlarımdan değer eğitimine yer verdiklerini düşünmüyorum. Belki bazılarının kazanımları değer eğitimine uygun değildir ama bilmiyorum dersler genellikle öğretim programındaki kazanımlara yönelikti.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının akranlarının öğretmenlik uygulamasında yer verdikleri değerlere ilişkin bilgiler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Yer Verdikleri Değerler

Tema	Kod	f(%)
Bireysel Değerler	Yardımsızlık	15(30,61)
	Dürüstlük	10(20,40)
	Saygı	7(14,28)
	Sorumluluk	5(10,20)
	Empati kurma	4(8,16)
	Hoşgörü	2(4,08)
Toplumsal Değerler	Çevreye duyarlılık	2(4,08)
	Adil olma	2(4,08)
	Vatanseverlik	1(2,04)
	Bağımsızlık	1(2,04)
Toplam		49(100)

Tablo 7’de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yer verdikleri değerler bireysel değerler ve toplumsal değerler olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Bireysel değerler teması altında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yer verdikleri değerlerin başında yardımseverlik (%30,61), dürüstlük (%20,40) ve saygı (%14,28) değeri gelmektedir. Toplumsal değerler teması altında ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yer verdikleri değerler çevreye duyarlılık (%4,08), adil olma (%4,08), vatanseverlik (%2,04) ve bağımsızlık (%2,04) değerleridir. Bu konudaki öğretmen adayı görüşlerini ele aldığımızda ÖA17 kodlu öğretmen adayı: “Yardımseverlik ve vatanseverlik değerleri öğretmenlik uygulamasında en çok yer verilen değerlerdi. Günümüzde en çok ihtiyaç duyduğumuz iki değer.” şeklinde görüş bildirmiştir. ÖA23 kodlu öğretmen adayı ise “Dürüstlük, saygı, hoşgörü, empati ve adil olma gibi değerlere yer verildi. Ben de derslerimde en çok dürüstlük ve yardımseverlik değerlerine yer verdim. Özellikle dersine girdiğimiz öğrenciler için bu değerlere ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA24 kodlu öğretmen adayı: “Ben konuyla alakalı olarak vatanseverlik ve çevreye duyarlılık değerlerine yer verdim. Arkadaşlarım ise hoşgörü, adalet, bağımsızlık ve dürüstlük değerlerine yer verdiler. Genelde kazanımlarımız doğrultusunda değerlere yer verdik. ...öğretim programında yer alan değerlerin hepsi aynı öneme sahip benim için.” şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmanın buradaki bulguları arasında dikkat çeken bir nokta da bazı öğretmen adaylarının (%8,16) empati kurma becerisini değer olarak bilmeleri ve öğretmenlik uygulamalarında yer verdiklerini belirtmeleridir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerler ve beceriler arasında kavram karmaşası yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değer eğitiminde karşılaştıkları sorunlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Değer Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	Kodlar	f(%)	Toplam
Karşılaşılan Sorunlar	Kısıtlı Zaman	8(24,24)	21(63,63)
	Öğretim Programı	6(18,18)	
	Öğrenci Seviyesi	5(15,15)	
	Öğretmen	2(6,06)	
Sorun Yok		12(36,36)	12(36,36)
Toplam			33(100)

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında kısıtlı zaman (%24,24), öğretim programı (%18,18), öğrenci seviyesi (%15,15) ve öğretmen (%6,6) olmak üzere toplam 4 farklı sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan 12 öğretmen ise herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunların başında gelen kısıtlı zaman sorunu ile ilgili olarak ÖA2 kodlu öğretmen adayı: “Benim karşılaştığım sorunların tamamı zamanla ilgili. Derslerde işlediğim kazanımlar hep önemli ve derin konularla ilgiliydi. Bu yüzden sadece değer eğitimi değil çoğu zaman yetiştiremedim konuları. Hazırladığım planları uygulayamadım.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. ÖA10 kodlu öğretmen adayı ise aynı konuda “...derslerde zaman çok sıkıntı oluyor. Çünkü yalnızca iki ders saati var ve sonrası okuldaki öğretmenin. Öğretmen ben olsam genel olarak bir zaman ayarlaması yapar bu sıkıntıyı çözerim ama toplam bir saatin içine dünyaları sığdırmaya çalışıyoruz.” şeklinde kendini ifade etmiştir. Öğretim programının karşılaştıkları sıkıntıların nedeni olduğunu belirten ÖA4 kodlu öğretmen adayı: “Bazı kazanımlar o kadar yoğun ki konu kavram değer beceri hangi biri öğretilecek

bilemiyorum. Bazı kazanımlar da tam uygun. Biraz uygulamadaki hangi kazanımı vereceğimizle ilgili bu durum fakat ben öğretim programının en büyük sorun olduğunu düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. ÖA21 kodlu öğretmen adayı ise “*...öğretim programı fazla sade. Hangi değeri nerde nasıl anlatacağımız detaylı belirtilse daha iyi olur.”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. ÖA12 kodlu öğretmen adayı: “*Öğrencilerin seviyeleri çok düşük çok zor anlıyorlar bu yüzden değer eğitimi vermek de zorlaşıyor.”* şeklinde görüş bildirirken ÖA23 kodlu öğretmen adayı: “*En büyük sorun okullardaki öğretmenler. Öğretmenler değer ne olduğunu bilmiyor ki. Bana kitaptan bağımsız ders anlatamazsın kitapta ne yazıyorsa onu vereceksin diyor...*” şeklinde kendini ifade etmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında gözlem ve yaşantılarına dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile 25 sosyal bilgiler öğretmeni adayının görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi neticesinde araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının değer eğitiminin tanımlarına ilişkin bilgi ve düşünceleri kültürel öğeler ve toplumsal normlar etrafında şekillenmektedir. Yani öğretmen adayları değerleri kültürel birer öge ve toplumsal norm olarak tanımlamaktadırlar. Değer kavramının tanımlarına bakıldığında kültürel öğelerin değerlerin oluşmasında önemli bir yer olduğu anlaşılmaktadır (Haralambos, 1987; Ulusoy & Arslan, 2015; Tezcan, 2011). Öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşleri ve değer kavramının literatürdeki tanımı karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının değer kavramını doğru bildikleri söylenebilir. Benzer olarak Balcı ve Yanpar Yelken (2010) de çalışmalarında öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşlerinin toplumsal norm ve kurallar ile ilişkilendirildiğini ifade etmişlerdir. Akhan, Subaşı ve Açıl (2020) yaptıkları çalışmada bu araştırmanın sonucundan farklı olarak öğretmen adaylarının değerleri en fazla evrensellik teması çerçevesinde tanımladıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının değer eğitiminde en çok değer eğitimi yaklaşımlarından ahlaki muhakeme ve telkin etme yaklaşımlarını bildikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Demirhan İşcan (2014) da çalışmasında öğretmen adaylarının çalışmalarında en fazla telkin etme yaklaşımını tercih ettiklerini belirtmiştir. Memişoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin en çok ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımlarını kullandıklarını tespit etmiştir. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı, ahlaki ikilem, karakter eğitimi yaklaşımlarına ise daha az değinmişlerdir. Fakat öğretmenler değer yaklaşımlarının sadece isimlerini söylemekle yetinmişler yaklaşımların geneli hakkında pek fazla bilgi verememişlerdir. Yine Memişoğlu (2013)'nun ortaya koyduğu çalışmada öğretmenler değer yaklaşımları konusunda yeterli bilgilerinin olmadıklarını söylemişlerdir. Baysal (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin en çok ahlaki ikilem ve değer analizi yaklaşımlarını kullandıkları ifade edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının değerlerin öğretiminde kullanılan değer yaklaşımlarını sadece ezber olarak bildikleri fakat bu yaklaşımları içselleştiremedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarına göre değer eğitiminde kullanılacak en etkili tekniğin hikâye olduğu belirlenmiştir. Yazılı ve sözlü edebi metinlerin eğitimde kullanılacağı ve hikâyelerin değerler eğitiminde etkili bir teknik olabileceği birçok çalışmada ifade edilmiştir (İbret, Avcı, Karabıyık, Güleş & Demirci, 2017; Karatay, 2007; Kaymancı, 2013; Kolaç & Özer, 2018;

Ünlü, 2016). Kasapoğlu (2013), hikâyelerin öğrencilere iyi bir insan olmanın sorumluluklarını hatırlatabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanında toplum ile bütünleşmede, ilişkilerini düzenlemede ve eksik yönlerini görüp telafi etmede öğrencilere yol gösterici olabileceğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının en etkili buldukları bir diğer teknik ise dramadır. Literatürde yer alan çalışmalar (Bouchard, 2010; Erdem-Zengin, 2014; Gervais, 2006) bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuç göz önüne alındığında öğretmen adaylarının değer eğitimi yaklaşım ve teknikleri hakkında yeteri düzeyde bilgi sahibi oldukları ve yeniliklere açık olduklarına işaret etmektedir. Fakat öğretmen adaylarının yaklaşım ve tekniklerin çeşitliliği konusunda yetersiz oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bir başka sonucunda öğretmen adaylarına göre okullarda değer eğitimine yeteri kadar yer verilmemektedir. Öğretmen adaylarına göre okullarda verilen değer eğitiminde karşılaşılan en temel sorun merkezi sınav sistemleridir. Yapılan araştırmalarda merkezi sınav sisteminin okullarda önemli bir etkisinin olduğu; öğrenci, veli ve öğretmen motivasyonlarını, öğrencinin kişisel gelişimini ve öğretim yöntem tekniklerini olumsuz yönde etkilediği kanıtlanmıştır (Argon & Soysal, 2012; Berkant, Efendioğlu & Sürmeli, 2014; Dinç, Dere & Koluman, 2014; Genç, 2013; Özdaş, 2019). Bu gerçekten yola çıkarak merkezi sınav sistemlerinin okullarda verilen değerler eğitimini de olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Okullarda değer eğitimine yer verildiğini ifade eden öğretmen adayları ise değerler eğitiminin en fazla ders kitapları aracılığı ile verildiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç okullardaki öğretmenlerin değerler eğitiminde ders kitabına bağlı kaldıklarını göstermektedir ki literatür incelendiğinde ders kitaplarının değerler eğitiminde yeterli olmadığı ve öğretim programında yer alan değerleri karşılamadığı anlaşılmaktadır (Aktan & Padem, 2013; Calp, 2006; Ecerkale & Bayrak, 2018; Erbaş, 2020; Güçlü, 2019; Hatay Uçar, 2019; Kahya, 2018; Keskin & Öğretici, 2013; Kuş, Merey & Karatekin, 2013; Kuzucu, 2018; Özkan, 2017; Sezer, 2005)

Öğretmen adaylarına göre okullarda en çok bireysel değerlere yer verilmektedir ve bireysel değerler içinde en çok sevgi ve saygı değerlerine yer verilmektedir. Bu sonucun aksine Baysal (2013) yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarda en çok dürüstlük değerine yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Fakat Tay, Durmaz ve Şanal (2013) çalışmalarında öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kazandırılmasını bekledikleri değerlerin başında bireysel değerler ve bunların başında sevgi ve saygı değerlerinin geldiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar kıyaslandığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında gözlemledikleri öğretmenlerin öğrencilerin isteklerine uygun ya da öğrencilerin beklentileri ile uyumlu değerlere öncelik verdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının gözlemlerine dayalı olarak okullarda en fazla verilen toplumsal değer vatanseverlik değeri olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu destekler nitelikteki çalışmalar (Ariya, Omale & Ezeala, 2016; Avcı, 2015; Doğanay, 1993; Merey, Karatekin & Kuş, 2012; Westheimer, 2009) sosyal bilgiler dersinin vatanseverlik değerine en uygun ders olduğunu işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında çoğunlukla değer eğitimine yer verdikleri tespit edilmiştir. Değer eğitimine yer veren öğretmen adaylarının en çok sunuş tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının cevaplarının birbiri ile çeliştiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının değerler eğitimi konusundaki bilgilerinin uygulamaya yansımadığını açıkça göstermektedir. Bu sonucun arkasında öğretmen adaylarının değer eğitimine gereken önemi vermemeleri olabilir. Ayrıca ilgili öğretim üyelerinin öğretmen adaylarını uygulamalarda takip etmemeleri ya da yol göstermemeleri olabilir. Nitekim Aytaç (2010)

yüksek lisans tezinde öğretmen adayları için öğretim üyelerinin iletişim ve uygulamaları takip etmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında en çok bireysel değerlere; bireysel değerlerden yardımseverlik değerine yer vermişlerdir. Aktepe, (2015) ve Kara, Altıntaş ve Kaya (2017) yardımseverlik değerinin eğitim sisteminin olmazsa olmaz değerlerinden bir olarak nitelendirmişlerdir. Yiğittir (2010) ise çalışmasında velilerin yardımseverlik değerinin sosyal bilgilerde verilmesi gereken değerlerden biri olarak belirttiklerini ifade etmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak Yiğittir ve Öcal (2010) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin çevre, toplum ve bireysel özellikleri içerdiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında değer eğitiminde en çok zamanın yeterli olmaması hususunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir araştırma sonucuna benzer olarak Aslan ve Sağlam (2018) ve Senemoğlu (1993) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmişler, öğretmen adaylarının hazırlıklarını derslere yansıtamadıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değer kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer eğitimi yaklaşımları ve teknikleri konusunda da temel bilgileri olduğu fakat yaklaşımların ve tekniklerin çeşitliliği konusunda eksik kaldıkları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarına göre değerler eğitiminde en etkili yaklaşımların ahlaki muhakeme ve telkin etme yaklaşımları; en etkili değer eğitimi tekniklerinin ise hikâye ve drama olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına göre okullarda verilen değerler eğitiminin yetersiz olduğu bunun temel sebebinin ise merkezi sınav sistemleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları okullarda en fazla sevgi ve saygı değerlerini verildiğini ve değerler eğitiminde öğretmenlerin en çok ders kitabından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında en çok yardımseverlik değerine yer verdikleri ve değerleri en çok sunuş tekniği ile öğrettikleri tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunların başında zamanın kısıtlı olmasının geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

- Öğretmen yetiştiren kurumlarda değerler eğitiminin farklı yaklaşımları ve teknikleri uygulamalı olarak öğretilmelidir.
- Öğretmenlik uygulaması dersine giren öğretim üyeleri öğretmen adaylarını uygulamalarda değerler eğitimine de yer vermeleri ve farklı yaklaşım ve teknikleri kullanmaları konusunda teşvik etmelidirler.
- Öğretmen adaylarının okullardaki uygulama öğretmenleri değerler eğitiminde öğretmen adaylarına yardımcı olmaları ve rehberlik etmeleri hususunda bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir.
- Okullarda merkezi sınav sisteminin öğrencilerin kişisel gelişiminin önüne geçmemesi adına yetkili merciler tarafından okul yönetimleri ve öğretmenler uyarılmalıdır.
- Yönetici ve öğretmenler gerekirse değerler eğitimine önem verilmesi konusunda zorlanmalıdırlar.
- Öğretmenler, değerler eğitiminde ders kitabına bağlı kalmadan farklı yaklaşım ve tekniklerden yararlanmaları adına hizmet içi eğitimler, seminerler, webinarlar ya da kurslar ile desteklenmelidirler.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N., & Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Akhan, N. E., Subaşı, E., & Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Aktan, O., & Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44-55.
- Aktepe, V. (2015). Etkinliklerle yardımseverlik değer eğitimi (Örnek çalışma). İçinde M. Gündüz (Ed.), *Değerler eğitimi* (75-213). Maya Akademi.
- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nun hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Argon, T., & Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474.
- Ariya, D. A., Omale A., & Ezeala, L. A. (2016). Towards addressing patriotism problem in Nigerian society through value education in Social Studies. *Academic Research International*, 7(4), 136-143.
- Arweck, E., & Nesbitt, E. (2004). Values education: the development and classroom use of an educational programme. *British Educational Research Journal*, 30(2), 245-261.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1). 144-162.
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Avcı, A. A. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji* (31. Basım). Usak.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yüklediği anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 1(14)*, 195-213.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Bektas, F., & Nalcaci, A. (2012). The relationship between personal values and attitude towards teaching profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1244-1248.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Bouchard, N. (2010). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, 31(4), 407-422.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü* (4. Basım). Bilim ve Sanat.

- Calp, Ş. (2006). *Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki metinlerle ilgili soru ve etkinliklerin 1981 ve 2005 tarihli Türkçe programlarında yer alan davranışlar ile kazanımlara uygunluğunun karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). Siyasal Kitabevi.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 37, 36-49.
- Demirhan İşcan, C. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri. *İlköğretim Online*, 13(4), 1203-1222.
- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-422.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya 'da metodoloji*. Mili Eğitim Bakanlığı.
- Ecerkale, N., & Bayrak, Ö. (2018). Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 277-287.
- Erbaş, A. A. (2020). *Hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: beklentiler, uygulamalar ve öneriler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Erdem-Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Eşici, H., & Özyurt, G. G. (2021). Karakter ve değerler eğitimi yaklaşım ve uygulamaları. İçinde T. Kamer (Ed.). *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi* (83-105). Pegem A.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim bilim*, 2(2), 1-18.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Gervais, M. (2006). Exploring moral values with young adolescents through process drama. *International Journal of Education & The Arts*, 7(2), 1-34.
- Gökçek, S. (2007). *5-6 yaş Çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gör, F. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında merhamet değeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Güçlü, H. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güzel, D. (2013). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Güzel, S. (2005). Bir sosyal değişme süreci: sosyolojik bakış açısından sanayi devrimi. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 2(5), 189-198.
- Halstead, J.M., & Pike, M.A. (2006). *Citizenship and moral education values in action*. Routledge.

- Haralambos, M. (1987). *Sociology: Themes and Perspective*. Bell & Hymann.
- Hatay Uçar, F. (2019). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annu. Rev. Socio.*, 30, 359-393.
- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., Karabıyık, Ş., Güleş, M., & Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2017(9), 104-124.
- İşcan, D. C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kahya, A. (2018). *Ortaokul türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- Kara, C., Altıntaş, A., & Kaya, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla “yardımseverlik değeri” kazanmaları hakkındaki görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(22), 23-37.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255.
- Keskin, Y., & Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kızıllar, H., & Canikli, İ. (2018). *Değerler eğitimi*. Deneme.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Allyn & Bacon/Simon & Schuster Educational Group.
- Kolaç, E., & Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Kuzucu, C. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile sosyal bilgiler ders kitaplarının temel insani değerler açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. Bantam Books.
- Memişoğlu, H. (2013). İlköğretim 4.sınıf ve 5.sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 6(3),405-425.
- Merey, Z., Karatekin, K., & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *GEFAD*, 32(3), 795-821.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded form case study research in education* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB.
- Özalp, M. T., & Kaymakçı S. (2019). Toplumsal değerler. İçinde B. Ü. İbret ve S. Kaymakçı (Eds.) *Sosyal bilgiler ve toplum*, (ss. 143-164). Pegem A.
- Özalp, M. T., Kaymakçı, S., & Turgut, T. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında toplumsal değerlerin yerinin incelenmesi. İçinde G. Gürgeç, S. Keleşoğlu, S. Malkoç ve S. Ayantaş (Eds.)

8. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Tam Metin E-Kitabı* (807-819). Kalem KitapYayıncılık.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.
- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (Vol.3)*. Sage.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. Jossey-Bass Inc.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 73-88.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis* (1st Edition). Sage.
- Senemoğlu, N. (1993). A study on initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 367-376.
- Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında değerlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Stanley, W. B. (1983). Training teachers to deal with values education: a critical look at social studies. *Methods Texts Social Studies*, 74(6), 242-246.
- Şahin, T., & Katılmış, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Tahiroğlu, M. (2012). Değerler eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin trafik kurallarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123 -136.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T., & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Tay, B., Durmaz, F. Z., & Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.
- Tezcan, M. (2011). *Sosyolojiye giriş* (3. Baskı). Anı.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults living values an educational program*. Health Communications.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Türk, N., & Nalçacı, A. (2011) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 39-56.
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2015). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (2. Baskı, ss. 2-15) Pegem A.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 120-136.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*. 1(1), 11-30.
- Varol, Ç. (2013). *Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Westheimer, J. (2009). Should social studies be patriotic?. *Social Education*, 73(7), 316–320.
- Yaman, H. Taflan, S., & Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yenen, E. T., & Durmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 922-940.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19) 207-223.
- 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.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 407-416.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124.
- Zarrillo, J. (2004). *Teaching elementary social studies: Principles and applications* (Vol. 4). Pearson.

EXTENDED ABSTRACT

Opinions of Social Studies Teacher Candidates on Value Education in the Scope of Teaching Practice Course

Introduction

In the process that started with the industrial revolution, the workforce has become a prominent and sought-after qualification for states all over the world. From this period, when even women and children were seen as a work force, an important migration movement started in the world and the structure of societies lost its homogeneity (Bahar, 2009). This situation has created important conflicts and problems in the eyes of the individual and society. While a business life focused entirely on physical strength has burdened people with physical fatigue, it has alienated people from social life and neglected them mentally and spiritually. As a result of this negligence, interpersonal relations weakened and some social problems emerged (Guzel, 2005). Such psychological and social problems have revealed the importance of the concept of value. The problems that have arisen have led scientists to work on value and educational institutions to attach importance to value education (Yigittir & Kaymakci, 2012).

Value as a concept; It is defined as “The general thoughts and opinions that determine the quality of the behavior that people will exhibit towards themselves, objects and society” (Ozalp & Kaymakci, 2019, p.145). Values are common views and standards about what is good or bad, right or wrong, desirable or undesirable in a society (Budak, 2009). Today, in line with the progressive education approach, values constitute an important part of education. In our country, values education came to the fore especially in 2005, with its reorganization according to the constructivist approach in the academic year (Ozalp, Kaymakci & Turgut, 2019). The aim of values education is for the individual to have the values that are necessary for himself and the society and to feel these values in his daily life. Individuals regulate their behaviors in their daily lives thanks to the values they have. Thanks to values education, people regulate their relations with each other (Arweck & Nesbitt, 2004).

According to Zarrillo (2004, p.19), values are one of the most difficult elements of the social studies program to teach, but one that should not be neglected. It is through values education that the people who make up the society can live together in peace and raise individuals who can think healthy and establish positive relationships. Therefore, social studies teachers, who are the teachers of a course for this purpose, should be teachers who are aware of the importance of values, who can consider values at every moment of their life and who can provide an effective value education (Sahin & Katmis, 2016). The aim of this research is to determine the opinions of social studies teacher candidates about values education based on their teaching practices and observations.

Method

The research was prepared on the basis of the phenomenological method, one of the qualitative pattern research methods. Phenomenology is a method used to understand the understanding, feelings, perspectives, and perceptions of research participants about a certain phenomenon and to reveal how they experience the phenomenon (Patton, 2018; Van Manen, 2007; Yildirim & Simsek, 2012). The participants of the study were selected by purposive sampling technique. The participants are 25 4th grade students, 14 males and 11 females, who are studying at

Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Social Studies Education and have taken the teaching practice course. Research data were collected with semi-structured interview forms. The collected data were analyzed by content analysis technique and digitized and presented in the form of frequencies and percentages.

Result

As a result of the research, it has been determined that social studies teacher candidates have sufficient knowledge about the concept of value. It has been understood that teacher candidates also have basic knowledge about values education approaches and techniques, but they are lacking in the diversity of approaches and techniques. According to teacher candidates, the most effective approaches in values education are moral reasoning and indoctrination; It was determined that the most effective value education techniques were story and drama. According to teacher candidates, it has been determined that the values education given in schools is insufficient and the main reason for this is the central examination systems. The teacher candidates who participated in the research stated that the values of love and respect were given the most in schools and that teachers mostly benefited from the textbooks in values education. It was determined that teacher candidates mostly included the value of benevolence in their teaching practices and they taught the values mostly with the presentation technique.



"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/).