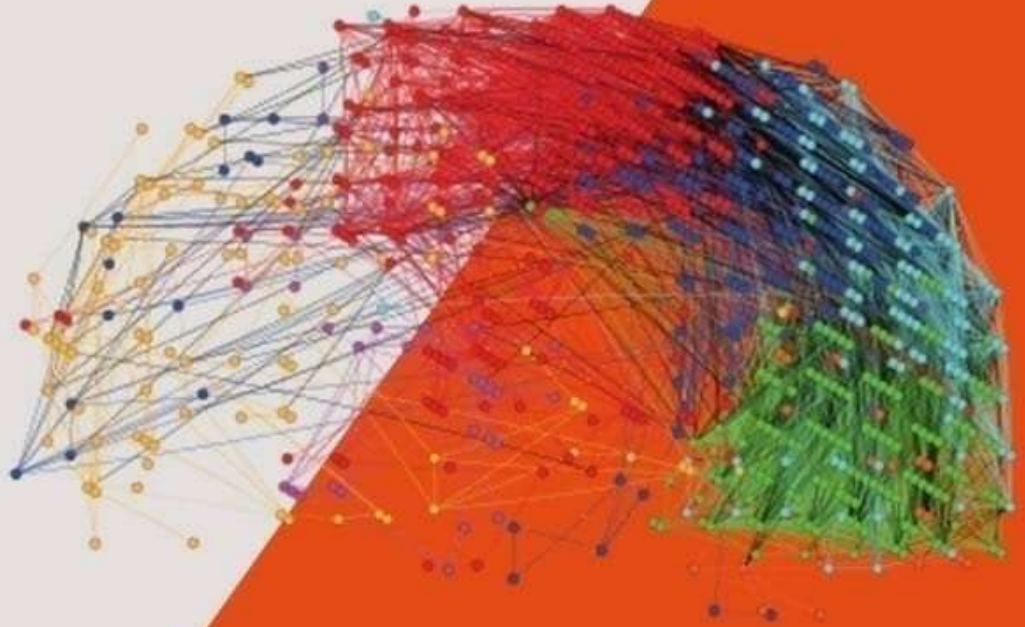


IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

Cilt 6 / Sayı 2 / Yıl 2022



International Journal of New Approaches in Social Studies



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

ISSN: 2618-5725

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi- IJONASS 2017 yılında yayın hayatına başlayan hakemli (Çift Kör Hakemlik/ Double Blind Review) ve bilimsel uluslararası bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Dergiye kabul edilen çalışmalar çevrimiçi (online) olarak yayınlanmaktadır. Sosyal Bilgiler çalışma alanında ve editör kurulunun uygun gördüğü eğitim bilimleri/sosyal bilimler/spor bilimleri/güzel sanatlar alanlarında 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

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
OpenAIRE
Philipes Universitat Marburg
Road
Root INDEXING
Scientific Indexing Service (SIS)
Scholarimpact
Sindex SIS (<http://www.sindex.org/JournalList.aspx?ID=4675>)
Southwest-German Union Catalogue (SWB)
The Big Search Engine Index
UH Universitat Hamburg
Universiteits Bibliotheek Gent
Universitats Bibliothek Leipzig
UniKASSEL VERSITAT
WorldCAT

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

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

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

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

ijonasstr@gmail.com



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 6, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2022

VOLUME:6, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2022

SAHİBİ / OWNER

Dr. Hakan AKDAĞ

EDİTÖR / EDITOR

Dr. Hakan AKDAĞ

SAYI EDITÖRÜ / ISSUE EDITOR

Dr. Bahri ATA

EDİTÖR YRD / VICE EDITOR

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Fuat Serkan SAY

Dr. Hakan ALPTÜRKER

Dr. Anıl KALE

REDAKSİYON/ REDACTION

Dr. F. Serkan SAY

DİL EDITÖRLERİ/LANGUAGE EDITORS

Dr. Kağan BÜYÜKKARCI

Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Halil TOCAN

Dr. Adnan ALTUN

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Hakan AKDAĞ

İletişim / 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/e-mail: ijonasstr@gmail.com

Basım Tarihi /Published Time: Aralık – 2022 / December – 2022

ISSN:2618-5725

Danışma Kurulu ve Hakemler Advisory Board and Referees

Prof. Dr. Refik TURAN – 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. Âdem SEZER – Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN – Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Kubilay YAZICI – Niğde Ömerhalis Demir Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih AYDIN – Karabük Üniversitesi

Prof. Dr. Erkan DİNÇ – Anadolu 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. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI –Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammed SARI – Aksaray Üniversitesi

Prof. Dr. Elif ALADAĞ – Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Osman ÇEPNİ – Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Cumhuriyet 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. Selman ABLAK – Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray 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 – Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma TORUN – Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Tevfik PALAZ – Gazi Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Ümit POLAT – Niğde Ömer Halisdemir 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. Kudret AYKIRI – Pamukkale Üniversitesi

IJONASS

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 6, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2022

VOLUME:6, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2022

BU SAYININ HAKEMLERİ

THE REFEREES OF THIS ISSUE

- Prof. Dr. Zumrad RAHMANKULOVA – Özbekistan Milli Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Halil TOKCAN – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Osman ÇEPNİ – Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KÖÇ – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ – Nevşehir HBV Üniversitesi
Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan ALTUN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Umut BAŞAR – Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim SARI – Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Eralp ERDOĞAN – Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Bayram YILAR – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet VURGUN – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN – Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ – Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU – Nevşehir HBV Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR – Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Suat POLAT – Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Erdi ERDOĞAN – Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Tevfik PALAZ – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa İÇEN – Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ünal ŞİMŞEK – Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Erhan YAYLAK – Ordu Üniversitesi



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 6, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2022

VOLUME:6, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2022

EDİTÖRDEN...

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) Kıymetli Okurları, Amerikalı ünlü düşünür ve eğitimci John Dewey "*Sosyal bilgiler, sosyal olan şeyleri çalışmaktır.*" der. Bu doğrultuda Dewey, yansıtıcı düşünme (reflective thinking) kapsamında sosyal bilgiler yaklaşımının altını çizerek bu dersi okul dersinin ötesinde bir bakış açısıyla yorumlamış, çevrenin ve hayatın insan onuruna uygun düzenlemesinde sorumluluk alacak ve harekete geçecek bireyler yetiştirilmesi konusuna kafa yormuştur. Ancak ülkemizde şimdiye kadar sosyal bilgiler eğitimine yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda bu üçüncü yaklaşımı kayıracak ve bütün paydaşları tatmin edecek bir mecraya yönelmek maalesef mümkün olamamıştır.

Sosyal bilgiler dersinin icat edildiği bir göçmen ülkesi olan Amerika Birleşik Devletleri'nde "*The Social Studies*" ile "*Theory and Research in Social Education*" gibi dergiler yayın hayatına devam etmektedir. Bu dergilerde çıkan makaleler, ABD'nin farklı tarihî, sosyal ve ekonomik şartlarına bağlı olarak yerel, millî ve küresel sorunları ele almakta, durum tespiti yapmakta, farkındalık geliştirmekte ve çözüm önerileri sunmaktadır. "*The Social Studies*" dergisi 2022 yılı itibarıyla 113. cildini okurlarıyla buluşturmuştur. Öte yandan "*Theory and Research in Social Education*" adlı bilimsel dergi ise bu yıl 50. cildini çıkarmıştır. Diğer bir ifadeyle uluslararası alanda saygınlığı kabul edilen ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik düzenli olarak yayınlanan bu dergilerden biri 113 yıllık iken diğeri ise 50 yıldır okurlarına hitap etmekte ve alana önemli katkılar sunmaya devam etmektedir. Bu dergilerin, yayın hayatına sosyal bilgiler öğretmenlerinin duygu, düşünce ve ders örneklerini paylaştığı ve vefeyât yazıları ile emeği geçen öğretmenleri andıkları bir dergi olarak başladıkları unutulmamalıdır.

Türkiye'de geçmişte, "*Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*", "*Tedrisat Mecmuası*", "*Talebe Defteri*", "*Muallimler Mecmuası*", "*Yeni Adam*", "*Bilgi Mecmuası*", "*İş ve Düşünce*", "*İlköğretim*", "*Pedagoji ve Eğitim Hareketleri*" gibi pek çok dergiye eğitim ve sosyal meselelere ilişkin yazılar serpiştirilmiştir. 2005'teki Eğitim Reformu'ndan sonra sosyal bilgiler eğitimine yönelik araştırmalara yeni boyutlar eklenmiş ve konu alanı odaklı dergiler çıkarılmaya başlamıştır.

Öte yandan fakülte ve enstitü çatıları altında yayın yapmaya başlayan sosyal bilimler içerikli dergiler de sosyal bilgiler eğitimine yönelik özel bir girişimde bulunmamışlardır.

Sosyal bilgiler eğitimine yönelik akademik yayın yapan bilimsel dergiler açısından ülkemiz değerlendirildiğinde konuya daha yeni giriş yaptığımızı söylemek pek de yanlış olmaz. Nitekim dergi yönetiminin nazik daveti üzerine bu sayıda misafir editörlüğünü üstlendiğim “Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)” adlı dergimiz henüz 6 yaşında, 7’ye doğru emin adımlarla ilerliyor. Sürdürülebilirliğin ve niteliğin önemli olduğu bilimsel dergicilik faaliyetlerinde 2017 yılında yayın hayatına başlayan dergimizin her sayıda daha da geliştiğini görüyor, bundan büyük mutluluk duyduğumu da belirtmek istiyorum. Ancak gelmiş olduğumuz noktanın daha da ileriye gitmesi gerektiğini de belirtmek isterim. Bundan sonraki süreçte dergimizin ERIC, H. W. Wilson ve SSCI gibi üst indekslerde taranması, yayım dilinde Türkçenin yanı sıra tam metin İngilizceye geçilmesi, özellikle yabancı bilim insanlarının gerek editör gerekse yazar olarak katkı sunmaları ile uluslararası tanınırlık hususunda editör kurulunca gösterilen gayret ve özveriye kararlılıkla devam edilmesini öneriyorum.

Kıymetli Okurlarımız,

Misafir editör olarak makale kabulüne başladığımız süreçte dergimize yoğun ilgi gösterildi. Bu sayımızda birbirinden kıymetli ve hitap ettikleri alana önemli katkılar sunacağına inandığım 15 makale bulunmaktadır. Keşif temelli öğretim, oyunlaştırma, dijital vatandaşlık, afetler, iklim değişikliği, çevre eğitimi ve toplumsal bellek gibi farklı konuları içeren makaleler birbirinden kıymetli bilim insanları tarafından kaleme alındı. Makalelerin değerlendirmesine hakem olarak çok sayıda meslektaşımız da katkı verdi. Bu vesileyle sürece emek veren tüm paydaşlarımıza teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Dergimizin bir sonraki sayısının Cumhuriyet’imizin 100. yılı olan 2023 yılı Haziran ayında yayımlanacağını dikkatlerinize sunuyor, misafir editörlüğünü yürüttüğüm bu sayının sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sağlamasını, okuyanın ve istifade edeninin bol olmasını temenni ediyorum. Bu vesileyle büyük bir özen, dikkat ve sabır gerektiren bilimsel dergicilik faaliyetini tüm zorluklara rağmen yürütmeye çalışan meslektaşlarımı yürekten kutluyor, ileride ülkemizin sosyal bilgiler eğitimi alanında uluslararası düzeyde önemli vitrinlerinden biri olacağına inandığım dergimize yayın hayatında başarılar diliyorum.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Bahri ATA

Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi

Aralık – 2022



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 6, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2022

VOLUME:6, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER – 2022

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden... /Editor's Note

İçindekiler / Contents

1. Ebru EREN (s. 139-144)

Platon'un Devlet'ine Göre Eğitim Politikaları

Education Policies according to Platon's Republic

2. Âdem KARACA – Bülent AKBABA (s. 145-163)

Tarih, Coğrafya ve Eğitim Araştırmalarında Toplumsal Bellek Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Articles on Collective Memory in History, Geography and Educational Studies

3. Ceylan AKCAN – Selman ABLAK (s. 164-182)

Eğitim Alanında Bilgi Okuryazarlığı ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis Of Studies On Information Literacy In Education

4. Uğur ÇAKIR – Bahadır KILCAN (s. 183-205)

Senaryo Tabanlı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Afetlere İlişkin Bilgi ve Tutum Düzeylerine Etkisi

The Effects of Scenario Based Training on Disaster Related Information and Attitude Levels of Secondary School Students

5. İlker DERE – N. Zeynep KIRAL (s. 206-224)

Türkiye'de Sosyal Bilgilerin Yakın Tarihi: 24 Yıllık Tecrübe (1998-2022)

The Recent History of Social Studies Education in Turkey: 23 Years of Experience (1998-2022)

6. Alena ÇATOVİÇ (s. 225-234)
Söz Edimleri Kuramı Bağlamında 16. Yüzyıl Bosnalı Divan Şairlerinin Mesnevilerinde Şair- Hâmi İlişkisi
Pragmatic Aspect of Relation Between Poet and Patron in Mathnawis by the 16th Century Bosnian Diwan Poets
7. Feruza SHAKİROVNA (s. 235-243)
The Role of English Fictional Literature in Developing Students' Socio-Cultural Competence
8. Turhan ÇETİN – Ümit YEL (s. 244-255)
Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin İklim Değişikliği Kavramına Yönelik Zihinsel Yapılarının İncelenmesi
Investigation of Mental Structures of Secondary School Students towards the Concept of Climate Change by Using the Word Association Test
9. Orhan ÜNAL (s. 256-281)
Türkiye’de Eğitim Fakültesi Dergilerinde Yayınlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi
Bibliometric Analysis of Articles Published in Journals of Faculty of Education in Turkey
10. Salim UYAR – Ufuk KARAKUŞ (s. 282-309)
Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Algısının Belirlenmesinde Afiş Kullanımı
Poster Use In Determining The Environment Perception Of Social Students
11. Ali ÇOLAK – Talip ÖZTÜRK (s. 310-337)
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of Pre-Service Social Studies Teachers' Digital Citizenship Levels in Terms of Certain Variables
12. Mehmet Akif İNESİ – Ali GÖKALP – Âdem SEZER (338-351)
Oyunlaştırma Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması
Validity And Reliability Study of The Gamification Attitude Scale
13. İbrahim ATAR – Mehmet KESEN (s. 352-366)
Okul Aile Birliği Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi
Examination Of School Directors' Opinions About School Family Unity

14. Banu ÇULHA ÖZBAŞ – İzel KAYA (367-394)

Sosyal Bilgiler ğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler ğretimine İlişkin İnanç ve Deneyimleri

Pre-Service Social Studies Teacher's Beliefs and Practices About Inquiry Based Social Studies

15. Tuba TOMBULOĞLU – Gaybullah BABAYAR (395-417)

Fergana Bölgesi'nde Yeni Bulunan Köktürk Yazıtı zerine

On The Kakturk Inscription Newly Discovered in The Fergana Region

Platon'un Devlet'ine Göre Eğitim Politikaları

Ebru EREN*¹ 

Gönderilme Tarihi: 13 Haziran 2022 Kabul Tarihi: 05 Ekim 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1130339

Öz:

Platon'un kendi ideası doğrultusunda en iyi devleti anlatan bu önemli eserin (Devlet'in) incelemesini özgün kılan, temel kavramların eğitim politikaları açısından tartışılmış olmasıdır. Oysa Platon, ideal devlet sorunsalını ideal toplum ve ideal eğitim temelinde ele almıştır. İyi bir devlet yönetimini (en iyi devlet veya ideal devlet) ancak iyi bir toplum düzeni (en iyi toplum veya ideal toplum) ile, iyi bir toplum düzenini de ancak iyi bir eğitim (en iyi eğitim veya ideal eğitim) ile mümkün görmüştür.

Devlet'te, Platon, ideal devletin ve ideal toplumun inşasının ancak ideal eğitim ile gerçekleşebileceğini savunmuştur. Platon'a göre ideal devlet ve ideal toplum, tıpkı ideal eğitim gibi gerçekleştirilebilir olmalıdır. Dolayısıyla Platon, devlet yönetimi, toplum düzeni ve eğitim politikaları kavramlarını birbiri ile ilişkilendirip aynı sorunsalda ele almıştır. İdea temelli eğitim, bir başka deyişle "ideolojik bir aygıt" olan eğitim, devlet ile toplum arasında bir nevi köprü görevi görür sonucuna varmıştır. Platon'un idealindeki Devlet'i, bu çalışmada eğitim politikaları açısından değerlendirmenin önemi budur.

Anahtar Kelimeler: Platon, devlet, eğitim, politika.

Abstract:

The analysis of this book (titled "The Republic") which describes the best state in line with Plato's own idea is original in the sense that the principal notions are analyzed in terms of education policies. Plato was interested in the problematic of the ideal state and the ideal society within the framework of the ideal education. According to Plato, an ideal state ("the best state") could only be achieved with an ideal society ("the best society") and an ideal society could only be achieved with an ideal education ("the best education").

In the Republic, Plato argued that the construction of the ideal state and the ideal society could only be achieved with an ideal education. The ideal state and the ideal society should be realizable, just like the ideal education. That is why, Plato associated the notions of "state administration", "social order" and "education policies" with each other and discussed them in the same problematic. He concluded that idea-based education, in other words "ideological apparatus" acts as a bridge between the state and the society. This is the importance of analyzing Plato's Republic in the context of education policies in this study.

Keywords: Plato, republic, education, policy.

Atf:

Eren, E. (2022). Platon'un Devlet'ine göre eğitim politikaları. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 139-144. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1130339>

¹Yeditepe Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3482-0504

*Corresponding Author: ebrueren@hotmail.fr

GİRİŞ

Platon'un (MÖ.428-348) kendi ideası doğrultusunda “en iyi devleti” anlatan bu kitap, Sokrates, Polemarkhos, Thrasymakhos gibi düşünürlerin diyalogları ile “doğruluk” kavramını (özünde “adalet” veya “justice”) birçok açıdan tartışmıştır: Yaşlılık, para, sanat, kadın-erkek, çocuk, iş bölümü, meslek seçimi tartışılan konularındandır. Platon'a göre asıl gerçeklik olan *idea* (“*idea kavranır görünmez*”; Platon, 340, s. 223), epistemolojik açıdan “doğruyu/iyiyi” (*episteme*) temsil etmiştir: “*Nesnelere gerçekliğini, kafaya da bilme gücünü veren iyi ideasıdır. Bilinen şeyler olarak gerçeğin ve bilimin kaynağı odur. Ama bilim ve gerçek ne kadar güzel olursa olsunlar, şuna inan ki, iyi ideası onlardan ayrı, onların çok üstündedir*” (Platon, 340, s. 225). Nitekim kaleme aldığı on bölümde (“kitapta”) bu ideasını, bireylerin eğitimi, toplum düzeni ile devlet yönetimi ilişkisi temelinde sorgulamıştır: Birey, toplum ve devlet için “iyi” olan nedir?

Platon, iyi bir devlet yönetimini (“en iyi”/ideal devlet) ancak iyi bir toplum düzeni (“en iyi”/ideal toplum) ile, iyi bir toplum düzenini de ancak iyi bir eğitim (“en iyi”/ideal eğitim) ile mümkün görmüştür: “*Varlığın en ışıklı yönüne, -iyi- dediğimiz yöne çevrilebilmesi gerekir, değil mi? Evet, eğitim ruhun bu gücünü -iyiden- yana çevirme ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır. Eğitim onu yalnız iyi yana yöneltir. İnsanları en yüksek saydığımız şeyin bilgisine doğru yöneltmek, onları karanlıklardan ışığa çıkarmak, devletin kurucuları olan bizlere düşer*” (Platon, 340, s. 236-237). Eğitim, *idea* temelli, dolayısıyla “ideolojik bir aygıt” (Althusser, 2010) olduğu için devlet ile toplum arasında bir nevi köprü görevi görür (Wiborg, 2000). Platon'un Devlet'ini, eğitim politikaları açısından değerlendirmenin önemi budur.

Eğitim politikaları, belirli bir sistem içinde, zamanında öğrenilmiş olan toplumsal kalıplar ile bireyleri yetiştirmek, istenilen kültürel özellikler ile bireylerin donanmasını sağlamak ve kabul görmüş olan değerlere göre toplumu şekillendirmek amacı ile bir devletin başvurduğu tüm siyasi kararları ve uygulamaları içerir (Eren, 2020). Platon, “devlet yönetimi”, “toplum düzeni” ve “eğitim politikaları” kavramlarını birbiri ile ilişkilendirip aynı sorunsalda ele almıştır. Platon'a göre ideal devlet/toplum, tıpkı ideal eğitim gibi gerçekleşebilir olmalıdır: “*Kurmak istediğimiz devlet gerçekleşebilir mi? Peki nasıl? Eğitimle gerçekleşirse, toplumun göreceği faydalar çoktur*” (Platon, 340, s. 179). Platon, ideasının gerçekleşmesi için temel ile uygulama politikaların(ın) içinde bulunduğu bağlama uyum sağlamasını önemsemiştir: “*Kanunlarımızın hem gerçekleşmeye elverişli hem de en iyi olmasını aramıyor muyduk? Kurduğumuz düzen yalnız gerçekleşir olmakla kalmıyor devletimiz için en iyi düzen oluyor*” (Platon, 340, s. 159). Her sistem, devlet tarafından benimsenen ideolojiye göre şekillenir (Boudon, 1986).

Devlet'te, Platon, ideal devletin/toplumun inşasının ancak ideal eğitim ile gerçekleşebileceğini savunmuştur: “*En iyi düzene varmak isteyen devlette eğitim olacak*” (Platon, 340, s. 267). Bu doğrultuda Platon, eğitim politikasını devlet yönetiminin bir yansıması olarak görmüştür: “*Her toplumda yönetim kimdeyse güç odur. Demokratlık demokratlığa uygun kanunlar, zorbalık zorbalığa uygun kanunlar, ötekiler de öyle. Bu kanunları koyarken kendi işlerine gelen şeyleri öğretirler*” (Platon, 340, s. 17); “*Her eğitim, kendinden üstün olanın değil, kendi yönetimi altında olanın, yani güçsüzün işine geleni gözetir ve buyurur*” (Platon, 340, s. 23). Platon'a göre ideal devleti kurmanın yolu, *idea* temelli bir eğitim politikasından geçmiştir: Devletin/ toplumun temel değeri olan ölçü ve doğruluk, bu *idea* ile temellendirilmiş olan eğitim politikaları ile bireye aşılanmıştır: “*Kanun koyucu, eğitim yoluyla aşılamıştır insana*” (Platon, 340, s. 127); “*Devletin değerine göre ölçü topluma yayılır. Tüm yurttaşlar arasında tam bir düzen kurar ve herkes aynı ahenge uyar*” (Platon, 340, s. 132).

Platon'un Devlet'inde bir bütünlüğün sağlanabilmesi ve bu devletin sınırlarının çizilebilmesi için kuramda eğitim politikaları, toplumsal sınıf, köken, cinsiyet gibi hiçbir ayırım gözetmeden her bireyi kapsamıştır: “Biz devletimizi, bütün topluma birden mutluluk sağlasın diye kuruyoruz. Yoksa bir sınıf, ötekilerden daha mutlu olsunlar diye değil” (Platon, 340, s. 116). Bu bakımdan Platon, bireyi “değerlerin mirasçısı ve geliştiricisi” (Bourdieu ve Passeron, 1964) olarak kabul etmiştir ve ideal devletin/toplumun inşasını eşitliği (iş bölümünü) temel alan bir eğitim politikası ile öngörmüştür: “Kadınların erkeklerle aynı işleri yapmalarını istersek, onlara erkekler gibi aynı eğitimi vermek gerekir” (Platon, 340, s. 152); “Koyduğumuz kanun tabiata uygun olduğuna göre, aynı yaratılışlara aynı işleri vermek gerekir” (Platon, 340, s. 158); “Demek toplumda herkesin kendi işini yapma gücü, devletin üstünlüğünde ölçü kadar yer tutar” (Platon, 340, s. 130).

Eğitim politikaları, içinde bulunduğu bağlamın özelliklerini taşır. Platon, Devlet'te, Antikçağın bağlamsal özelliklerinden doğan bir eğitim sistemi açısından idea sorunsalını tartışmıştır (Dürüşken, 1995): *Rhetorica* veya Belagat (güzel veya ikna edici söz söyleme sanatıdır). Retorik eğitiminin çıkışı, öncelikle Antikçağın toplumsal ve kültürel dokusundan kaynaklanmıştır. Antik Toplumlar (Yunan ile Roma), sözlü edebiyatın egemen olduğu toplumlar idi (özdeyiş, masal, destan, şiir -tragedya/komedy- vb. söz konusu idi). Nitekim Platon'un ideal eğitim hedeflerinde ilk sırayı, bir toplumun sözlü kültürünü simgeleyen müzik eğitimi almıştır: “Şimdi yetiştirme nasıl olacak? Önce müzikle başlar değil mi? Ruh için. Bu eğitime söz sanatları da giriyor mu? Evet” (Platon, 340, s. 65); “Müzik eğitimi, eğitimlerin en iyisidir. Evet eğitim, bence müziğe dayanmalıdır” (Platon, 340, s. 94). Platon, ideal devleti gerçekleştirmenin yolunu idea temelli bir eğitim politikası olarak görmüştür: Müzik eğitimi önemsemıştır.

Platon, müzik ile matematik eğitimi arasında bir bağlantı kurarak bilimin ve sanatın özü olarak nitelendirmiştir: “Bütün sanatlarda, bütün kafa çalışmalarında, bütün bilimlerde ortak olan ve herkesin ilk öğreneceği şeyler arasında sayı ve hesap vardır” (Platon, 340, s. 241). İdeal devletin temel değeri olan doğruluk, “söz, makam ve ritim” (Platon, 340, s. 90) uyumuna dayalı bir müzik eğitimi ile bireye/topluma aşılmalıdır: “İyilik, ritmin yerinde olup olmamasına bağlıdır” (Platon, 340, s. 92); “Müzik gereği gibi yapıldı mı insanı yüceltir, özünü güzelleştirir” (Platon, 340, s. 94). Müzik eğitimi sayesinde birey, Retoriğe adım atarak kendisini doğru bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenmiştir: “Peki ama insanın sözü, söyleyişi neye uyar? İnsanın iyi ve kötü oluşuna değil mi? Sözün, müziğin, şeklin güzelliği, ritmin yerindeliği, bütün bunlar da insanın saflığına bağlıdır. Biçim çirkinliği ki, buna ritimsizlik, ahenksizlik diyoruz, insanın özünün ve sözünün çirkinliğine kardeştir” (Platon, 340, s. 93). Eğitimde müzik, iyi olanı aşılmalıdır: “Müzikle düzen sevgisi içlerine işlerse, kötü yetişenlerin tersine, bu sevgi ömürleri boyunca içlerinde kalır gittikçe daha da kuvvetlenir” (Platon, 340, s. 122).

Eğitim politikası, doğası gereği siyasi bir söylem niteliğindedir (Charaudeau vd., 2002). Retoriğin bir söz sanatı olmasının yanı sıra, bireyin dil, tarih, felsefe, edebiyat, hukuk gibi konularda sorgulayarak tartışmasını sağlayan zihinsel bir öğretilerdir (analitik düşünme biçimidir). Retorik eğitiminin gelişimi ise demokrasinin doğuşuna; dolayısıyla Antikçağın siyasi ve hukuki yapısına dayanır: Atina Demokrasisi, kuramda her bireye ancak uygulamada dönemin koşullarına göre köle, kadın ve “yabancı” dışında kalan bireylere, düşüncelerini ifade etme ve mecliste oy verme hakkı tanımıştır (Russell, 2011). Bu nedenle Retorik eğitimi alan birey, siyasi bağlamda (mahkeme, tören, toplantı) kendisini doğru bir şekilde ifade ederek bu bağlamda dinleyicisini bir konuda ikna etmeyi hedeflemiştir: “Taklit ede ede, sonunda taklit

ettikleri şeye alışırlar. Bu alışkanlık da bedeni, konuşmayı ve görüşleri değiştiren bir tabiat olur” (Platon, 340, s. 86).

Devlet'te, Platon, Retorik eğitimi ile sözlü kültürün temel öğelerini birbiri ile bağdaştırmıştır: “Hesiodos'un, Homeros'un ve daha başka şairlerin büyük masalları ile” (Platon, 340, s. 66). İdeal devletin inşası için Retoriği merkezine koyan bir eğitim politikası devreye girmiştir: “İnsanları yönetmek, yetiştirmek için Homeros'u örnek almamız ve davranışlarımızı onun öğütlerine uydurmamız” (Platon, 340, s. 351). Bu anlamda Platon, ideasının gerçekleşmesi yönünde Homeros Destanı'nı örnek olarak vermiştir. Bu destana göre, Retorik eğitimi sayesinde başkahramanlar ikna edici sözleri ile toplantılarda dinleyenlerini etkilemiştir: “Homeros Destanı dediğimiz yola başvurur, hem yalın anlatma hem de taklit yoluna. Bunu yapmayan iyi bir hikayeci olamaz. Büyük bir kalabalık karşısında bile her şeyi ciddiye alıp anlatıma başlar ve değişme olur” (Platon, 340, s. 88). Retorik diyalektiğin eşdeğeridir: “Tartışmayı yürütmeyi, düşüncelerini savunmayı becermelidir ki varılması gereken bilgiye varabilsinler” (Platon, 340, s. 254).

Platon'un idealindeki Devlet'in eğitim hedefleri arasında, müzik eğitiminden hemen sonra sırayı beden eğitimi almıştır: “En iyi beden eğitimi, müzik eğitiminin eşi olacak. Müzikte sadelik, kişinin içine düzen, idmandaki sadelik ise bedenine sağlık verir” (Platon, 340, s. 97-98); “Tanrı insanlara müzikle jimnastiği ne sadece kafasını ne de sadece bedenini eğitmek için değil, onlarda coşkun bir yürekle bilim sevgisi olsun diye vermiş. İstemiş ki insanın içindeki bu iki güç, iki tel gibi bir gerilip bir gevşetilerek düzenlenebilsin. İşte eğitim ilkelerimiz bunlar olacak, devlet de uyacak” (Platon, 340, s. 107). Platon'a göre, ideal eğitim ile bireyde hedeflenen akıl, beden ve ruh bütünlüğü sayesinde ideal devlette de bir bütünlük sağlanmıştır: “Devletin bekçileri, eğitimin bozulmasına bakacaklar. Ne beden ne de kafa eğitiminde, kurulmuş düzene aykırı bir yeniliğe meydan verecekler. Benim inandığım gibi müzikte yol değişti mi, devletin anayasası temelden sarsılır” (Platon, 340, s. 121). Bir devletin eğitim politikalarının idea temelli olmasının önemi budur.

Eğitim politikaları, hem yetiştirmeyi hedeflediği bireyin ve toplumsal yaşamın /a/, hem de içinde bulunduğu çağ ve coğrafyanın /b/ ihtiyaçlarına göre belirlenerek biyopolitik /a/ (Foucault, 2004) ve jeopolitik /b/ olmalıdır. Örneğin, Antikçağda, şehir-devlet veya imparatorluk gibi siyasi örgütlenme biçiminden çıkan savaşlar olmuştur. Platon Antikçağın bu koşulları gereği, beden eğitimi erken yaş itibarı ile önemsemıştır: “İş, genç ve körpe kimseleri yetiştirmek olunca; -bu çağda yatkın olurlar- hangi kalıba sokulmak istenirse o kalıba girerler” (Platon, 340, s. 66); “Akıllıca bir beden eğitimi ile savaşa hazırlanacak” (Platon, 340, s. 97); “Beklenmedik durumlara alıştırmalı, daha çocukken eğitim vermeli. Ata binmesini erkenden öğrenmeli, bunu öğrenir öğrenmez savaşı göstermeli” (Platon, 340, s. 174). Geometri ve astronomi ile beden eğitimi arasında bir bağ kurulmuştur: “Geometri ile astronominin, savaşla ilgili hiç küçümsenmeyecek yararları vardır. Ordu komutanı elindeki aletin şekli kadar, yılın, ayın, mevsimlerin hangi anında olduğunu iyice bilmek zorundadır” (Platon, 340, s. 248). Platon'a göre eğitim politikaları, bilimsel ve bağlamsal niteliktedir.

SONUÇ

Sonuç olarak eğitim politikaları, siyasi denetim ve toplumsal yeniden üretim yolu ile kuşaklararası idea aktarımını amaçlar (Bourdieu ve Passeron, 1970). İdealindeki Devlet'te, Platon, siyasi denetim (ideal devlet) ile toplumsal üretim (ideal toplum) sorunsalını eğitim (ideal eğitim) temelinde ele almıştır. Bu önemli eserin incelemesini özgün kılan ise bu



kavramların ilk kez eğitim politikaları açısından tartışılmış olmasıdır: “Yeter ki asıl büyük kuralı, tek başına her şeye yeten kuralı göz önünde tutun. Nedir o kural? Eğitim. Yurttaşlarımızın kafası iyi bir eğitimle aydınlanmışsa tüm bu meseleleri çözerler kolayca. Devlet işe iyi başladı mı kusursuz bir eğitimden değerli varlıklar çıkar. Bu varlıklar o eğitimle yoğurularak eskilerden daha iyi olurlar her bakımdan” (Platon, 340, s. 120). İdeal eğitim, ideal devletin/toplumun devamlılığını sağlar: “Eğitim bir insanı nereye sürerse toplum oraya gider. Benzer hep benzerini aramaz mı? Şüphesiz, devlet iyi başlarsa zamanla daha iyiye, kötü başlarsa daha kötüye gider. Her şey sonunda kendisinin son gücüne varır” (Platon, 340, s. 122). Öyle ise eğitim, politiktir.

Etik Metin

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

KAYNAKÇA

- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki.
- Boudon, R. (1986). *L'idéologie: l'origine des idées reçues*. Librairie Artheme Fayard.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Les éditions de minuit.
- Charadeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Le Seuil.
- Dürüşken, Ç. (1995). *Antik çağda doğan bir eğitim sistemi. Rhetorica. Roma'da Rhetorica eğitimi*. Arkeoloji ve Sanat.
- Eren, E. (2020). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153-162.
- Foucault, M (2004). *The Birth of Biopolitics*. Macmillan.
- Platon (M.Ö.340). *Devlet* (S. Eyüboğlu, & M. A. Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür.
- Russell, B. (2011). *Histoire de la philosophie occidentale: en relation avec les événements politiques et sociaux de l'Antiquité jusqu'à nos jours*. (H. Kern Çev.). Les belles lettres.
- Wiborg, S. (2000). Political and cultural nationalism in education. The ideas of Rousseau and Herder concerning national education. *Comparative Education Nigel Grant Festschrift*, 36(22), 235-243.

EXTENDED ABSTRACT

Education Policies according to Platon's Republic

Each system is shaped by the ideology adopted by the state: What is the “ideal” for the state? The analysis of the book which is titled “The Republic” and which describes the best state in line with Plato’s own idea is original in the sense that the principal notions (such as the “ideal state” and “the ideal society”) are discussed in terms of education policies. Plato was interested in the crucial problematic of the ideal state and the ideal society within the framework of the ideal education. According to Plato, an ideal state (or “the best state”) could only be achieved with an ideal society (or “the best society”) and an ideal society could only be achieved with an ideal education (or “the best education”). He supposed that the way to establish the ideal state is through an idea-based education policy: The value of the state and the society are injected through idea-based education policies.

In the Republic, Plato argued that the construction of the ideal state and the ideal society could only be achieved with the ideal education. In this context, he associated the principal notions of “state administration”, “social order” and “education policies” with each other and then, he discussed them in the same problematic. He gave an importance to the adaptation of the determination and the application policies to the context for the realization of his idea: “It must be able to be turned towards the most luminous aspect of existence, the direction we call good, right? Sure, education is the art of turning this power of the soul - for the good - and finding the easiest and most unflinching way for it. Education only leads him to the good side. It is up to us, the founders of the state, to lead people towards the knowledge of what we regard as the highest, to bring them out of the darkness into the light”. According to Plato, the ideal state and the ideal society should be realizable, just like the ideal education. All of them should bear the characteristics of the context in which it is located.

In the book which is titled The Republic, Plato concluded that the idea-based education (or the education policy), in other words the “ideological apparatus” acts as a kind of bridge between the state and the society: “Where education takes people, society goes. Don’t the similar always look for the similar? Undoubtedly, if the state starts well, it will improve over time, and if it starts badly, it will get worse. Everything eventually reaches its ultimate strength.” In this context, Plato considered the education policy as a reflection of the state administration: “Could the state that we aim to establish come true? So how? If it is realized through education, the benefits to the society are considerable.” That is why, the ideal education contributes directly to the construction of ideal state and the ideal society. This is the importance of analyzing Plato’s Republic in terms of education policies in the present study.



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

Tarih, Coğrafya ve Eğitim Araştırmalarında Toplumsal Bellek Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi

Adem KARACA^{*1}  & Bülent AKBABA² 

Gönderilme Tarihi: 26 Ağustos 2022 Kabul Tarihi: 05 Ekim 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1167472

Öz:

Bu araştırmanın amacı toplumsal bellek konusuyla ilgili yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Web of Science veri tabanında yayımlanan dergi makaleleri incelenmiştir. Web of Science veri tabanında "collective memory" anahtar kelimesiyle tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerinde tarama yapılmıştır. Çalışma materyali, yıl olarak 1986-2021, yayın dili olarak İngilizce, indeks olarak ise SSCI, ESCI ve A&HCI ile sınırlandırılmıştır. Web of Science veri tabanından elde edilen veriler, RStudio programında yer alan bibliometrix paketi ile analiz edilmiştir. Toplumsal bellek konusuyla ilgili dergi makalelerinde yıllık üretim, en ilgili yazarlar, en ilgili dergiler, ülkelerin makale üretim sayısı, araştırmalarda en çok başvurulan kaynaklar, en çok kullanılan anahtar kelimeler ve toplumsal bellek konusuyla ilgili makalelerdeki güncel eğilimler tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarında toplumsal bellek konusu üzerine yazılan makalelerin giderek arttığı ve çeşitlendiği, son yıllarda anma kültürü, mekân, şiddet, güç ve politika gibi konuların bu alan yönelik eğilimler oluşturduğu tespit edilmiştir. Konu alanına yönelik en ilgili ülkelerin ABD, İngiltere, İsrail, Almanya ve Kanada olduğu tespit edilmiştir. Toplumsal bellek üzerine yazılan makalelerde araştırmacıların en sık kullandıkları anahtar kelimelerin, tarih, politika, kimlik, hafıza, savaş, yer, soykırım ve anma kültürü olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların bu alana yönelik araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara perspektif kazandıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal bellek, tarih, coğrafya, eğitim, bibliyometrik analiz.

Abstract:

The aim of this research is to reveal the bibliometric analysis of the published articles on collective memory. In line with this research aim, journal articles published in the Web of Science database were examined. In the Web of Science database, the keyword "collective memory" was searched in the categories of history, geography, and educational research. The study source data is limited to 1986-2021 as the year, English as the publication language and SSCI, ESCI and A&HCI as indexes. The data obtained from the Web of Science database were analyzed with the bibliometrix package, which takes place in the RStudio program. Regarding the subject of collective memory, annual

Atf:

Karaca, A. & Akbaba, B. (2022). Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarında toplumsal bellek konulu makalelerin bibliyometrik analizi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 145-163. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1167472>

¹Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-4110-6648

²Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-1335-3919

*Corresponding Author: adem.karaca@alanya.edu.tr

production, the most relevant authors, the most relevant journals, the number of article productions in countries, the most frequently used references, the most used keywords in the research and the current trends in the articles were investigated. As a result of the research, it was determined that the articles written on the subject of social memory in history, geography and educational researches are increasing and diversifying and that in recent years, issues such as commemorative culture, space, violence, power and politics have formed tendencies for this field. It was found that the most relevant countries for the subject area were the USA, England, Israel, Germany, and Canada. In the articles written on social memory, the researchers most frequently used the keywords of history, politics, identity, memory, war, place, genocide, and commemoration culture. It is thought that these results will give perspective to researchers who plan to conduct research in this field.

Keywords: *Collective memory, history, geography, education, bibliometric analysis.*

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu'na göre (TDK, 2022) göre bellek, yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü olarak tanımlanmaktadır. 21. yüzyılda çalışma alanlarının çeşitlenmesiyle birlikte bellek ile ilgili araştırmaların sayısı da giderek artmaktadır. Bellekten yalnızca akademik araştırmalarda değil medyada, siyasi arenada ve çeşitli şirketlerde kavramsal olarak yararlanılmaktadır. Bu geniş perspektif, belleğin çok boyutlu, sürekli revize edilmesinden kaynaklanmaktadır (Garcia Alvares, 2009; Roediger & Wertsch, 2008). Toplumsal bellek kavramını geliştiren Maurice Halbwachs, bireylerde olduğu gibi toplumlarda da bir belleğin varlığını ileri sürmektedir. Halbwachs'a (1980) göre insanın diğer insanlarla birlikte oluşturduğu hatıralar da bir bellek mekanizmasını ortaya çıkarmaktadır. İnsanlar, başkalarıyla birlikte oluşturduğu hatıraları, kendi bireysel çerçevesi doğrultusunda anlamlandırmaktadır. Bu durum, bir sosyal grup içerisinde bireysel belleğe işaret ederken grubun üyelerinin ortaklaşa oluşturduğu bellek türü ise toplumsal belleği ortaya çıkarmaktadır.

Çağın getirmiş olduğu değişimler karşısında toplumların kendi geçmişlerini unutmaması ve bulunduğu çağa uyum sağlayabilmesi, toplumun sürekliliği açısından önem arz etmektedir. Schwartz (1982), hatırlamanın basit bir bilgi edinim süreci değil aktif ve yapıcı bir süreç olduğunu, geçmişin bir bölümünün bugünün anlayış biçimine ve ihtiyaçlarına hizmet ettiğini ifade etmektedir. "Toplumsal bellek" kavramı, deneyimler sonrasında ortak bir paydada buluşan insanların hafızalarını keşfetmek amacıyla ortaya atılmıştır. Geçmişin aktarıcısı olarak toplumsal bellek, kitaplar, filmler, müzeler, anma törenleri vb. gibi hafıza araçlarıyla deneyimler sonrasında hafızanın inşa edilmesi sürecini sorgulayanlara yol gösterici olmaktadır (Confino, 1997). Alvarez (2009), belleğin maddi ve maddi olmayan kültürel miras öğeleriyle birlikte genişleyen bir yelpazesi olduğunu ifade etmektedir. Sokak panayırıları, geçmiş dönem eğlence kültürünün hâkim olmaya başladığı parklar, romanlar, diziler, sinema yapımları gibi faaliyet alanları toplumsal belleğin yaşatılmasında etkin rol oynamaktadır. Fransız tarihçi Pierre Nora ise belleği mekân odağında incelemiş olup; hafızanın bayramlar, amblemler, anıtlar, anma törenleri, nutuklar, sözlükler ve müzelerde yer aldığını ve bu mekânsal öğeler aracılığıyla aktarıldığını ifade etmektedir (Nora, 2006). İlgili literatür incelendiğinde toplumsal bellek konusunun multidisipliner bir araştırma alan olduğu ifade edilebilir. Bu konu, antropoloji, tarih, felsefe, psikoloji, eğitim ve sosyoloji gibi birçok alanda çalışılmakta ve bu alanlarla da sınırlandırılmamaktadır. Toplumsal belleğin merkezinde bu alanlar olsa da mimarlık, hukuk ve siyaset bilimi araştırmacıları da bu araştırma alanıyla ilgilenmektedir (Roediger & Wertsch, 2008). Toplumsal bellek konusu üzerine araştırma yapan birçok teorisyen anıtlar, ritüeller, giyim kuşam ve sosyal davranış kodlarında toplumsal belleğin izini aramaktadır. Aynı zamanda politikacılar, yazarlar ya da herhangi bir şekilde kamuoyunu etkileyebilecek güçte bulunan kişilerin söylemlerinde de toplumsal belleğin izlerini görmek mümkündür (Poole, 2008).

Toplumsal belleğin geçmiş ile sıkı bir bağlantısı bulunmaktadır. İnsanlar, yaşamlarındaki önemli olayları hatırlama eğilimindedirler (Wales, 2006). Tarih araştırmacıları ise kanıt olarak sunmak üzere geçmişin izlerini araştırmaktadırlar (Kabapınar, 2016).

Halbwachs ile birlikte toplumsal bellek, tarih araştırmacıları tarafından yeniden keşfedilmiş ve yeniden yorumlanmıştır (Zembylas & Bekerman, 2008). Halbwachs, bu terimi toplumsal tahayyül içinde geçmişini temsil etmek için kullanmıştır; başka bir ifadeyle kolektif anılar, geçmişin kolektif şekilde paylaşılan temsilleri olarak anlaşılmaktadır. İnsanların bir olayı hatırlaması, diğer insanlar tarafından da desteklenmesi durumunda ortak bir paydanın oluştuğu anlamına gelmektedir. Halbwachs, doğrudan topluma yönelik değil toplumdaki gruplara yönelik belirli bir hafıza mekanizmasının oluştuğunu ifade etmektedir (Halbwachs, 1980). Hutton (1993), toplumsal belleği “İlgili olduğumuz sosyal grubun tutumlarına göre hayallerimizin boyutunu belirleyen ayrıntılı bir sosyal adetler, değerler ve idealler ağı” olarak değerlendirmektedir. Bir toplumun geçmişte yaşadığı herhangi bir olay, belleği zaman ve mekân açısından harekete geçirmektedir (Halbwachs, 2019).

Toplum, yaşam tarzı, mimari yapısı ve inşa ettiği kültür aracılığıyla belirli bir mekân ile bağ kurmaktadır. Bu kurulan bağ, insanın yaşadığı çevre ile etkileşiminden izleri bellek mekanizmasında saklanmaktadır. Bu saklı bilgiler, geçmiş zaman ile yaşanan dönem arasında bir köprü görevi gören anımsama ile mekânsal belleği ortaya çıkarmaktadır (Brunelli, 2019; Öymen Özak & Pulat Gökmen, 2009). Küreselleşmenin hız kazandığı 21. yüzyılda göç hareketleri de aynı doğrultuda hızla ilerlemektedir. Çok uluslu toplumlarda yerleşik yabancılara ayrılan belirli mekânlar o topluluğun mekân ile bir etkileşim kurmasını ve bu mekânda kültürel anılar biriktirmesinin önünü açmaktadır. İnsanlar, belirli yaşanmışlıklar sayesinde mekân ile duygusal bir bağ kurmaktadır. Kentlerdeki karar verici mekanizma, kültürel hatıraları peyzaja ve mimariye taşıyarak mekânsal belleği canlı tutma ve unutmamanın önüne geçme amacı taşımaktadırlar. Bununla birlikte tarihi öneme sahip mekânların artan nüfus karşısında kentsel dönüşüme maruz bırakılması gibi durumlar da söz konusu olabilmektedir (Hussein, Stephens & Tiwari, 2020). İnsanlar deneyimleriyle kavramlar ile anlam arasında bir bağ kurmaktadır. Aile için zaman geçirilen bir ev, doğada yaşamayı tercih etmiş insanlar için köy ve vadi, kentte yaşayanlar ise şehir merkezi, belirli bir coğrafyada yaşayanlar için o coğrafi bölge mekânsal belleğin ana malzemesini oluşturur (Assmann, 2011). Mekânsal bellek, insanları bir arada tutan ve gerektiğinde başvurulacak bir kaynak olarak görülmektedir (Bakkal, 2007). Mekânsal bellek, toplumsal bellekten bağımsız değildir. Üzerinde yaşayan insanların bir sokağa, caddeye ya da semte anlam yüklemesiyle oluşmaktadır (Lewicka, 2008). Bir mekânın inceleme konusu olabilmesi, tarihsel bağlam içerisinde olması ve insanların deneyimleriyle hatıra oluşturmaya bağlıdır (Sak & Senyapili, 2018). Bu hatıra oluşum süreci, kimi zaman bilişsel haritalama aracılığıyla bir kente (Crang & Travlou, 2013) kimi zaman ise bir nehrin oluşturduğu bir kültürel peyzaj alanına (Hearn, 2021) odaklı araştırmalara konu olmaktadır. Bu saha odaklı araştırmalara ek olarak geçmiş ile bugün arasında bağ kurulmasını kolaylaştıran müzeler ve bir yerleşim yerine özgün olan ve geçmişten günümüze ışık tutan kent bellek merkezleri de birçok araştırmanın (Çelen Öztürk, 2016; Keskin, 2014; Rivero Gracia vd., 2021; Schuster & Grainger, 2021; Tal & Morag, 2007; Tayanç & Yeniçirak, 2022; Yun, 2021) ana konusu olmuştur.

Toplumsal bellek, geçmişe, şimdiye ve geleceğe yönelik bir dizi somut maddi-manevi öge ve sosyal pratikleri bünyesinde barındırmaktadır. Toplumsal bellek araştırmacılarının ise geçmiş serüven, yaşanan dönem ve gelecek zaman üzerine ilgili alana odaklanmaları kaçınılmazdır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan öğretim programları incelendiğinde

ilkokul düzeyinde hayat bilgisi; ilkokul ve ortaokul düzeyinde ise sosyal bilgiler dersleri, zamanı ve mekânı algılama, insan-çevre etkileşimi, tarihi ve kültürel değerler gibi konuların öğretilmesi planlanmaktadır (MEB, 20108b; MEB, 2018c). Ortaöğretim düzeyinde Tarih Dersi Öğretim Programında “Geçmişten bugüne insanlığın biriktirdiği mirası, toplumsal birlik ve dayanışma, millî kimlik ve aidiyet, kültürel serüvenin öğretilmesi” gibi amaçlara değinilmektedir (MEB, 2018). Yine ortaöğretim düzeyinde Coğrafya Dersi Öğretim Programında doğa ile insan etkileşimi, mekânsal planlama, doğal afetler, siyasi, kültürel ve ekonomik yaşamın coğrafya ile ilişkisinin öğretilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018a). Öğretim programları amaçları incelendiğinde geniş bir yelpazesi olan toplumsal belleğin eğitim öğretim faaliyetlerinde de izlerinin görüldüğü ifade edilebilir. Toplumsal bellek konusu hem tarih hem coğrafya alanlarıyla ilişkilidir. Eğitim öğretim sürecinde tarih eğitiminde savaşlar, hatıralar, toplumsal sarsıntılar, coğrafya eğitiminde ise zaman ve mekân, insan ve çevre etkileşimi gibi konularda başvurulabilecek bir konu alanı niteliğinde olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorileri sınırlı olmak koşuluyla Web of Science (WoS) veri tabanında toplumsal bellek konusuyla ilgili dergi makalelerinin bibliyometrik analizleri aracılığıyla genel çerçevesi ortaya konulmuştur. İlgili alana yönelik bilimsel üretimlerin durumlarını tespit etmenin bu konu alanına yönelik genel bir çerçeve sunması ve konu alanına yönelik araştırma planlayan araştırmacılara farklı bakış açıları imkânı vermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde son dönemlerde bibliyometrik analiz çalışmalarına ilginin arttığı görülmektedir. Literatürde sosyal bilgiler eğitimi (Palaz, 2022; Sönmez, 2020), değerler eğitimi (Karagöz & Şeref, 2019; Sönmez & Bozdoğan, 2020), vatandaşlık eğitimi (Karaca & Akbaba, 2021; Palaz, 2021; Yeşiltaş & Gez, 2022), tarih eğitimi (Akbaba & Karaca, 2021) ve coğrafya eğitimi (Aksoy, Bozdoğan & Sönmez, 2021), çevre eğitimi (Kurtuluş & Tatar, 2021) gibi alanlarda bibliyometrik araştırmaların gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Toplumsal bellek konusuna yönelik böyle bir araştırmanın ilgili konu alanına yönelik yeniliklere yön vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, toplumsal bellek konusu ile geçmiş dönemde gerçekleştirilen yayınları ve bu konu alanına yönelik güncel eğilimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Web of Science veri tabanında yer alan tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki dergi makalelerinin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın problem cümlesi “WoS veri tabanında toplumsal bellek konusunda tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarındaki genel çerçeve nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırma probleminin çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki toplumsal bellek konulu dergi makalelerin yıllık üretim durumu nasıldır?
2. Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki toplumsal bellek konulu dergi makalelerin güncel eğilimleri nelerdir?
3. Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki toplumsal bellek konusuyla ilgili dergiler Bradford Kanununa (Çekirdek/Temel Dergiler Kanunu) göre ne durumdadır?
4. Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki toplumsal bellek konulu dergi makalelerinde önde gelen araştırmacılar kimlerdir?
5. Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki toplumsal bellek konusu ile ilgili makalelerde ülkelerin üretkenlik durumu ne durumdadır?
6. Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki toplumsal bellek konusunda en fazla kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

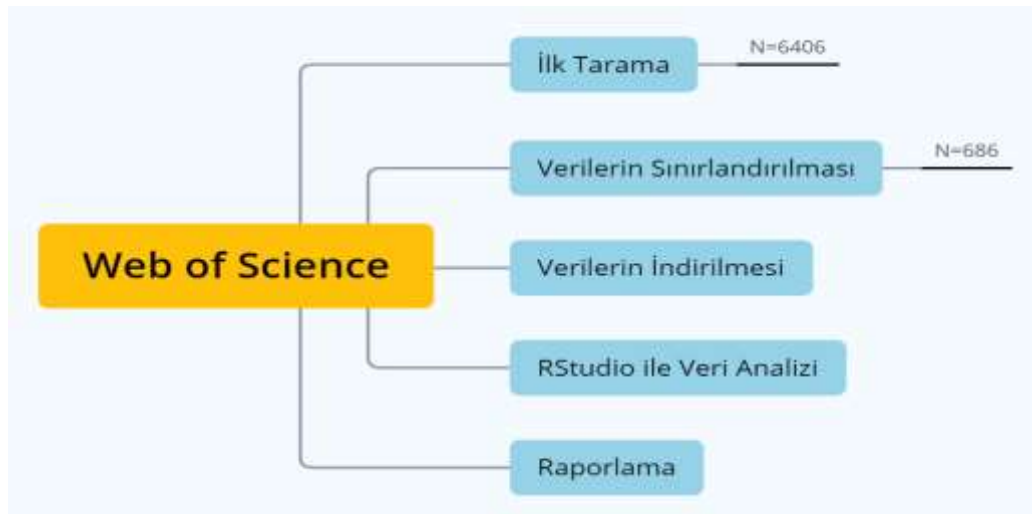
7. Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki toplumsal bellek konusu ile ilgili dergi makalelerinde en fazla başvurulan kaynaklar hangileridir?

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Betimsel tarama araştırmalarında amaç, geçmişte olan ya da halen daha var olan bir durumu olduğu gibi incelemektir. Bu araştırmalarda önemli olan var olanı değiştirmeden inceleyebilmektir. Tarama araştırmacısı, doğrudan nesneyi ya da bireyi inceleyebileceği gibi önceden kaydedilmiş yazılı belgeleri, resimleri, ses ve görüntü kaydı, eski kalıntılar ya da kaynak kişileri de inceleyebilmektedir (Karasar, 2016). Tarama modelinde veri kaynağına müdahale etme durumu söz konusu değildir (Sönmez & Alacapınar, 2013). Bibliyometrik analizler de veri tabanlarındaki nesnel veriler üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını WoS veri tabanında toplumsal bellek konusuyla ilgili 1986-2021 yılları arasında yayımlanmış olan 686 dergi makalesi oluşturmaktadır. İlk tarama sonucunda konuyla ilgili ilk makalenin 1986 yılında yayınlandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle 1986 yılı araştırmanın veri kaynağı için başlangıç tarihi olarak kabul edilmiştir. 2022 yılı henüz bitmediği için 2022 yılında şimdiye kadar yayınlanan makaleler de analiz sonuçlarını etkileyebileceğinden çalışmanın veri kaynağına dâhil edilmemiştir. Dergi makaleleri, kategori olarak eğitim araştırmaları, tarih ve coğrafya alanlarıyla, indeks olarak SSCI, ESCI ve A&HCI, dil olarak İngilizce ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma diyagramı Şekil 1'de yer almaktadır:



Şekil 1. Çalışma Diyagramı

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmada veri toplama süreci WoS internet sitesinde “collective memory” anahtar kelimesiyle araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen sınırlandırmalar neticesinde “Full record and cited references” sekmesi aracılığıyla plain text formatı şeklinde indirilmiştir. WoS veri tabanındaki veriler, RStudio programında plain text formatıyla uyumlu çalışmaktadır. Tek seferde 1’den 500’e kadar olan dosya indirilebildiği için txt formatında 1-500, 501-686 dosyaları birleştirilmiştir. Ardından R programı resmî sitesinin paket deposu olan <https://cran.r-project.org/> adresi üzerinden “bibliometrix” paketi RStudio programına yüklenmiş ve çalıştırılmıştır. Paketin aktif hale getirilmesi sonrasında programın yönlendirdiği “biblioshiny” ara yüzde veri analiz sürecine başlanmıştır. Bibliyometrik analiz, CiteSpace, WoS Wiewer gibi programlarla da yapılabilmektedir. Açık kaynak kodlu olması, içeriğindeki paketlerin sürekli güncellenmesi ve detaylı analizler sunmasından dolayı R programı tercih edilmiştir. R programı, açık kaynak kodlu çalışan, sürekli geliştirilen modern bir istatistik aracıdır. Kullanımı ücretsiz olan bu program, <https://cran.r-project.org/> sitesi üzerindeki paketler aracılığıyla birçok analiz gerçekleştirilebilmektedir (Davies, 2016). Bibliyometrik analiz de bu paketler içerisinde yer almaktadır.

Bibliyometrik analiz, araştırmacıların ilgi duyduğu alanlara yönelik performans verilerini nesnel bir şekilde ortaya koymaya yarayan analiz türüdür (Ball, 2018. s.10). Bu analiz türünde belirli bir alana yönelik bilimsel üretimlerin dinamikleri görselleştirmeler yoluyla ortaya çıkarılmaktadır. Bibliyometrik analiz çalışmalarında herhangi bir konu alanında araştırma problemi çerçevesinde gerekli sınırlandırmalar yapılarak o konu alanına yönelik ilgili yazarları, en fazla başvurulan kaynakları, atıf ağını, ülkelerin üretkenliğini, konu ile en ilgili yayın organlarını, konu alanının zaman içerisindeki değişimi ortaya çıkarılmaktadır (Osareh, 1996). Bibliyometrik analizler, araştırmacıların alana yönelik incelemelerine titiz bir şekilde yaklaşmalarını sağlamaktadır (Zupic & Čater, 2015). Bibliyometrik analiz araştırmaları, bir konunun veya araştırma alanının bilgi tabanını ve entelektüel yapısını belirleme amacı da içermektedir (Aria & Cuccurullo, 2017). Bir alana yönelik bibliyometrik analiz gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılar, dergilerin atıf ağırlığı, tek bir alıntı yılına odaklanmanın yerine yıllara göre dağılımı, yalnızca birkaç makale yerine konu alanına yönelik geniş bir sahaya ulaşmayı hedeflemeleri halinde daha etkili bir sonuca ulaşabilirler (Glanzel & Moed, 2002). Bibliyometrik araştırmalar, hem bir alandaki en etkili araştırmacıları tanımlamada hem de kurumları, ülkeleri, üretkenlik durumlarını ve bu öğeler arasındaki etkileşimi ortaya çıkarmada etkili bir analizi içermektedir. Bir bilimsel araştırmada yazarların ülkeleri ve kurumlarına dair bilgiler, kullanılan anahtar kelimeler ve başvurulan kaynaklar belirli bir sosyal yapıyı ortaya çıkarmaktadır. Bir yayında kullanılan anahtar kelimeler, diğer yayınlarda da kullanılması durumunda bir kavramsal birleşim ortaya çıkmaktadır. Bu yapının dönemsel analizi ise konu alanına yönelik güncel eğilimleri ortaya çıkarma konusunda araştırmacılara fayda sağlamaktadır (Fabregat-Aibar, vd., 2019).

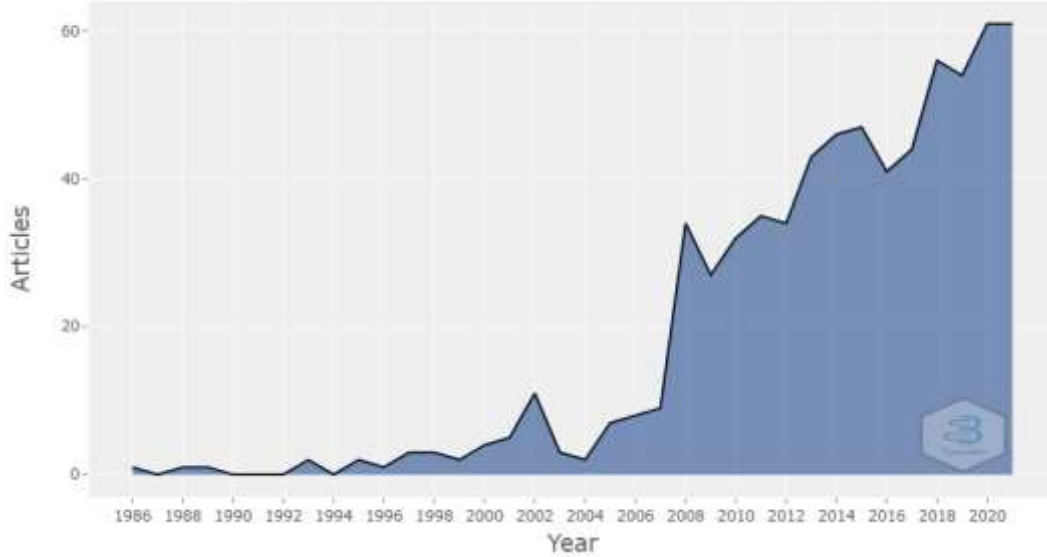
BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

WoS’ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerinde toplumsal bellek konusuyla ilgili yayınlanan dergi makalelerine dair bazı betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

Kategori	Veri
Zaman Aralığı	1986; 2021
Dergi Sayısı	234
Makale Sayısı	686
Yazar Sayısı	836
Anahtar Kelime	2019
Toplam Kaynak	33415

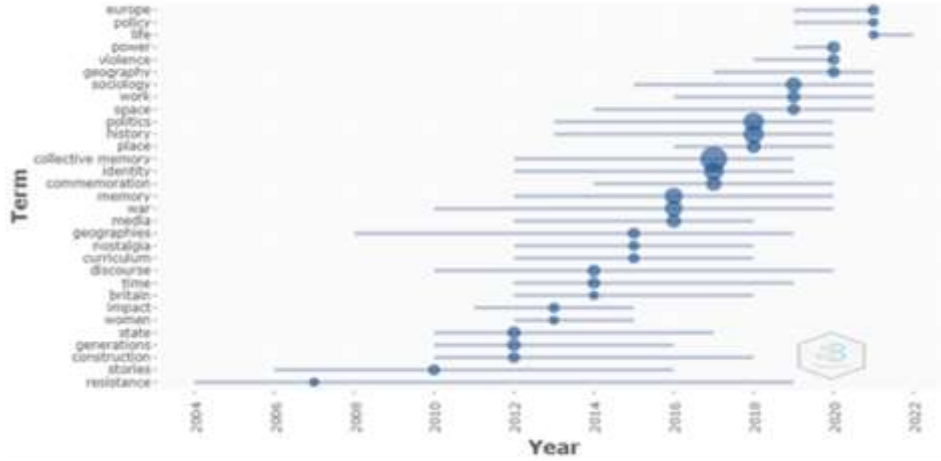
Tablo 1 incelendiğinde WoS'taki toplumsal bellek konusu ile ilgili makalelerin 1986 yılında yayımlanmaya başladığı ve günümüzde de devam ettiği görülmektedir. WoS'ta ilgili konu alanına yönelik toplam 234 dergi bulunmaktadır. Bu dergilerde toplumsal bellekle ilgili 686 makale yayımlanmıştır. Toplamda 836 yazar toplumsal bellek konusuyula ilgili makale çalışmasında yer almıştır. Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarında toplumsal bellek konulu dergi makalelerinde yazarlar tarafından toplam 2019 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. İlgili alanlarda üretilen dergi makalelerinde toplamda 33415 yayına atıf yapılmıştır. Bu bulgular, toplumsal bellek konusunun farklı boyutlarıyla ele alan araştırmaların olduğu ve bir sürekliliğinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. İlgili konu alanının zaman içerisindeki üretim serüveni yıllık yayın üretim grafiğine ulaşılmıştır. Bu bulgu Şekil 2'de yer almaktadır:



Şekil 2. Yıllık Yayın Üretim Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde WoS'ta bulunan verilere göre toplumsal bellek ile ilgili gerçekleştirilen dergi makalelerinin zaman içerisinde arttığı ve son yıllarda kendi zaman dilimi içerisinde zirveye çıktığı görülmektedir. Grafik incelendiğinde zaman içerisinde en fazla makalenin yayımlandığı yılın 2021 olduğu görülmektedir. Bu bulgu son yıllarda toplumsal bellek konuları üzerine tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarına yönelik ilginin arttığı biçiminde ifade

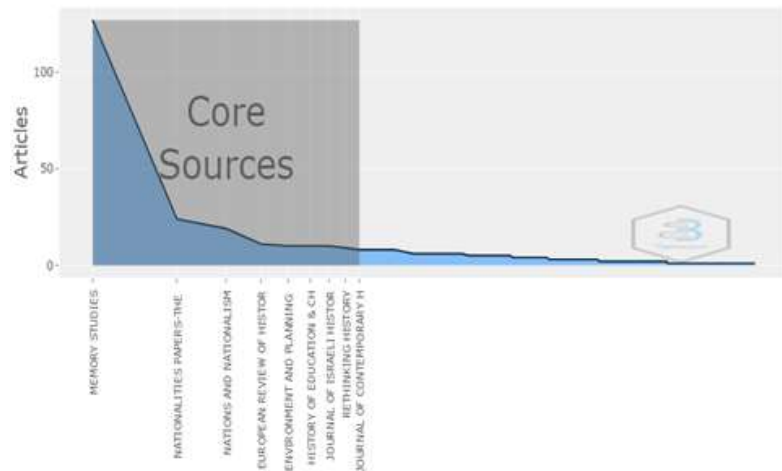
edilebilir. Son yıllarda toplumsala bellek konusuyla ilgili yapılan makalelerin oluşturduğu eğilimler için “Trend Topics” analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bulgular Şekil 3’te yer almaktadır:



Şekil 3. Trend Konular

WoS’ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerinde toplumsal bellek konusu üzerine yapılan makalelerin konu odağında eşleşmesi sonrasında trend olan konular ortaya çıkmaktadır. Şekil 3 incelendiğinde anma kültürü, mekân, yer, tarih, iş, sosyoloji, coğrafya, şiddet, güç, yaşam, politika ve Avrupa gibi konuların trend oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgunun birçok indeksi araştırmacıların kullanımına sunan WoS’ta, araştırmacıların toplumsal bellek konusunda güncel eğilimler üzerine çıkarım yapabilmesine olanak tanıdığı ifade edilebilir.

Belirli bir alana yönelik araştırma süreci içerisinde bulunan araştırmacıların, kendi alanlarına yönelik araştırmaların yayımlandığı dergileri takip etmesi önem arz etmektedir. Toplumsal bellek konulu makalelerinin yayımlandığı en ilgili dergiler için Bradford Yasası verileri incelenmiştir. Bradford Yasası bir alana yönelik en ilgili dergilerin çekirdek alanını gösteren bir analiz türüdür (Bellis, 2009). En ilgili dergilere yönelik alan grafiği Şekil 4’te yer almaktadır:



Şekil 4. Bradford Yasasına Yönelik Bulgular

Toplumsal bellek konulu tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarının en fazla yayımlandığı dergilere dair verilerin bulunduğu grafik Şekil 4'te yer almaktadır. Şekil 4'te yer alan çekirdek kaynaklar alanı bu konuyla ilgili en fazla yayın yapılan dergileri göstermektedir. Şekil 4 incelendiğinde "Memory Studies" "Nationalities Papers-The Journal of Nationalism and Ethnicity" ve "Nations and Nationalism" adlı dergilerin ilk üç sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bulgunun toplumsal bellek konusyla ilgili araştırma gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılar için başvurulabilecek kaynakları işaret ettiği ifade edilebilir:

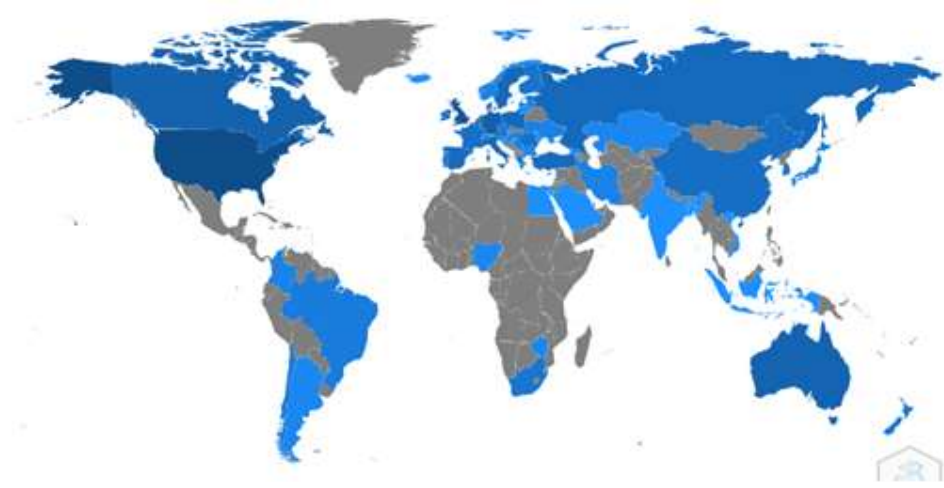
Toplumsal bellek araştırmalarına yönelik en ilgili yazarlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. En İlgili Yazarlar

Yazar	Makale Sayısı (f)
1.Corning A.	4
2.Cossu A.	4
3.Reich G.A.	4
4.Tarpey P.	4
5.Hirst W.	3
6.Jaskulowski K.	3
7.Philpott C.	3
8.Samuelsson J.	3
9.Schuman H.	3
10.Szpunar P.M	3

Tablo 2 WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorisinde toplumsal bellek konusyla en ilgili yazarları göstermektedir. Tablo incelendiğinde konuyla ilgili en çok makale yazan araştırmacılar arasında Amy Corning (Michigan Üniversitesi), Andrea Cossu (Trento Üniversitesi), Gabriel A. Reich (Virginia Commonwealth Üniversitesi), Paul Tarpey (St Mary's Üniversitesi), William Hirst (The New School Üniversitesi), Krysztof Jaskulowski (Varşova Sosyal ve Beşeri Bilimler Üniversitesi), Carey Philpott (Cumbria Üniversitesi), Johan Samuelsson (Karlstad Üniversitesi), Howard Schuman (Michigan Üniversitesi) ve Piotr M. Szpunar (Albany Üniversitesi) gibi araştırmacıların olduğu görülmektedir. Bu bulgunun toplumsal bellek konusyla ilgili araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar için iş birliği seçeneği oluşturabilecekleri bir veri sunduğu ifade edilebilir.

WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarında toplumsal bellek konusyla ilgili en üretken ülkelerin durumu Şekil 5'te yer almaktadır:



Şekil 5. Ülkelerin Üretkenlik Durumu

Şekil 5'te yer alan haritada WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerinde ülkelerinde toplumsal bellek konusuyla ilgili makale hususunda ülkelerin üretkenliği gösterilmektedir. Haritada yer alan koyu mavi en fazla üretime sahip ülkeleri gösterirken gri renk ise bu konu üzerine bilimsel araştırmaların üretilmediği ya da üretilerek farklı bir veri tabanında yayımlandığını göstermektedir. Harita incelendiğinde tüm ülkeler içinde en çok makale üretilen ülkelerin başında Amerika kıtasında ABD ve Kanada, Avrupa'da İngiltere ve Almanya, Asya'da ise İsrail'in geldiği görülmektedir. Ülkelerin üretim durumu incelendiğinde Meksika, Venezuela, Peru, Paraguay; Avrupa kıtasında Belarus, Slovakya ve Bosna Hersek; Asya kıtasında Kuzey Kore, Moğolistan, Türkmenistan, Tacikistan, Afganistan, Pakistan, Azerbaycan, Irak ve Umman; Afrika kıtasında ise Güney Afrika, Zimbabwe, Mısır ve Nijerya gibi ülkelerde üretimin olduğu görülmektedir. Afrika kıtasında adı geçen ülkelerin dışında kalan ülkelerin toplumsal bellek ile ilgili bilimsel araştırma üretkenliğinde sınırlı kaldıkları, bu ülkelerdeki üretimlerin farklı veri tabanlarında listelendiği ya da farklı bir dilde yayımlandığı şeklinde yorumlanabilir.

WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorisinde toplumsal bellek ile ilgili araştırmalarda en fazla kullanılan anahtar kelimelere yönelik kelime bulutu analizine yönelik bulgular Şekil 6'da yer almaktadır:



Şekil 6. Kelime Bulutu

Tablo 3. Küresel Bazda En Çok Atıf Alan Makaleler

Sıra	Yazar Bilgisi	Makale Başlığı	Atıf Sayısı
1.	Kantsteiner W.	<i>"Finding meaning in memory: A methodological critique of collective memory studies"</i>	426
2.	Confino A.	<i>"Collective Memory and Cultural History: Problems of Method"</i>	423
3.	Barthel S.	<i>"Social-ecological memory in urban gardens—Retaining the capacity for management of ecosystem services"</i>	313
4.	Crane S.A.	<i>"AHR forum: Writing the individual back into collective memory"</i>	162
5.	Crang M.	<i>"The City and Topologies of Memory"</i>	125
6.	Blunt A.	<i>"Collective Memory and Productive Nostalgia: Anglo-Indian Homemaking at McCluskieganj"</i>	115
7.	Dwyer O.J.	<i>"Memorial landscapes: analytic questions and metaphors"</i>	114
8.	Fosters W.M.	<i>"History as social memory assets: The example of Tim Hortons"</i>	113
9.	Zelizer B.	<i>"Why memory's work on journalism does not reflect journalism's work on memory"</i>	103
10	Roediger H.L.	<i>"Creating a new discipline of memory studies"</i>	98

Tablo 3'te yer alan dergi makaleleri verileri yalnızca WoS'taki atıfları kapsamaktadır. WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim alanlarında toplumsal bellek konusunu araştıran araştırmacıların en çok ilgi gösterdiği makaleler incelendiğinde metodolojik eleştiri, kültürel tarih, toplumsal belleğin bireysel bellek ile ilişkisi, kent yapısı, mimari yapı, anıt mezarlar, gazetecilik gibi konulara fazla ilgi gösterdikleri görülmektedir. Makalelerde yazarlar, sorumlu yazarları göstermektedir. Farklı yazarlarla iş birliğine gidilerek araştırma gerçekleştirmiş olma ihtimali de bulunmaktadır. Bu bulgular, toplumsal bellek araştırmalarında geçmiş, geçmişi hatırlatma ve gelenek üzerine gerçekleştirilen makalelerin yoğun ilgi gördüğü şeklinde ifade edilebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada uluslararası alanda birçok indeksi ve kaynağı kullanıma sunan WoS veri tabanında tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarında toplumsal bellek konulu dergi makalelerinin bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırma problemi çerçevesinde ilgili sınırlandırmanın yapıldığı alanlarda toplumsal bellek konulu dergi makalelerinin yıllara göre üretim grafiği, araştırmalardaki güncel eğilimler, konu alanına yönelik en ilgili dergiler, önde gelen araştırmacılar, ülkelerin bilimsel üretkenliği, araştırmacıların en fazla başvurduğu anahtar kelimeler, araştırmacıların en çok başvurduğu kaynaklar ve WoS içerisinde en fazla atıf alan makaleler tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerinde toplumsal bellek konusyla ilgili yayınların yıllık üretiminin 1986 yılında başladığı ve zaman içerisinde arttığı tespit edilmiştir. 1986 yılında yayımlanan *"Collective memory and the stakes of power. A reading of popular zairian historical discourses"* isimli makale tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerinde WoS'ta yer alan en eski dergi makalesidir. En çok üretim yapılan yıl incelendiğinde ilgili sınırlamalar çerçevesinde en çok üretim yapılan yılın 2021 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yayın sayılarının son yıllarda artması hem araştırmacıların bu konuya ilgi duyduğu hem de multidisipliner bir konu olduğu için toplumsal bellek araştırmalarının çeşitlendiği sonucu çıkarılabilir. WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerinde gerçekleştirilen toplumsal bellek konulu makalelerin güncel eğilimleri incelendiğinde anma kültürü (Adams & Vintzky-Seroussi, 2019; Gustafsson, 2019; Hahn, 2018; Oettler, 2021; Taussig, 2017) mekân (Bareither, 2021; Borges, 2017; Hearn, 2021; Musgrove, 2017; Okechukwu, 2022), şiddet ve politika (Malinova, 2021; Mamvura, 2021; Ranger & Ranger, 2022; Shanes, 2022; Tabaszevska, 2022) ve Avrupa (Preda, 2022; Stainforth,

2022) gibi konuların trend oluşturduğu görülmektedir. Son yıllardaki araştırmaların içerikleri incelendiğinde toplumsal belleğin anma kültürü, mekân ve Avrupa gibi trend konularının internet ortamındaki sunumuna (Bareither, 2021; Gustafsson, 2019; Stainforth, 2022) dikkat çekilmektedir. Toplumsal bellek konusunun internet ortamında sunulması, hızlı bir şekilde dijital dönüşümün yaşandığı çağ ile ilişkilendirilebilir. Buna ek olarak politik konuların (Malinova, 2021; Ranger & Ranger, 2022) araştırılması politikanın toplumsal belleğe yön vermesiyle ilişkilendirilebilir.

WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarında en etkili dergileri ortaya çıkarabilmek amacıyla Bradford Yasasının uygulandığı bu araştırmada “Memory Studies” “Nationalities Papers-The Journal of Nationalism and Ethnicity” ve “Nations and Nationalism” gibi dergilerin ön sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir. “Memory Studies” dergisi, bellek araştırmalarında sosyal, kültürel, bilişsel, politik ve teknolojik değişimleri inceleyen teorik, deneysel ve metodolojik çalışmaları yayımlanmak üzere SSCI ve A&HCI indekslerinde hizmet vermektedir. “Nationalities Papers-The Journal of Nationalism and Ethnicity” dergisi coğrafi olarak Orta ve Doğu Avrupa ve Avrasya’da milliyetçilik, etnik kimlik, diaspora ve göç konularında yayınları sunmak amacıyla kurulmuş olsa da günümüzde dünyanın dört bir yanından yayınları sunan SSCI indeksli bir dergidir. “Nations and Nationalism” dergisi de diğer iki dergi gibi SSCI indeksli bir dergi olup milliyetçilik konulu çalışmaların yayımlandığı bir dergidir. Diğer dergiler incelendiğinde “European Review of History-Revue Europeenne D Histoire”, “Environment and Planning D-Society & Space”, “History of Education & Childrens Literature” “Journal of Israeli History” ve “Rethinking History” gibi dergilerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu dergilerin çoğunluğunun tarih, milliyetçilik konuları olduğu görülmektedir. Bu sonuç, tarih araştırmalarında bellek çalışmalarının çeşitlendiğini göstermektedir. Yazarların en çok başvurduğu anahtar kelimeler incelendiğinde ortaya çıkan sonuç da bu sonuçla örtüşmektedir. Yazarlar, tarih, politika, kimlik, savaş, holokost, anma gibi kelimeleri yayınlarında sık kullanmışlardır. “Holokost” anahtar kelimesinin fazla kullanılması ve İsrail tarihine yönelik bir derginin de ön sıralarda yer alması, Nazi Almanya’sında izlenen politikaları hatırlatma doğrultusunda sayıca fazla araştırma yapıldığını göstermektedir. Yine ülkelerin bu konu üzerine bilimsel üretkenliği incelendiğinde İsrail’in ön sıralarda olduğu görülmektedir.

WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorisinde toplumsal bellek konulu dergi makalelerinde ülkelerin üretkenlik durumu incelendiğinde en çok makale yazılan ülkelerin sırasıyla ABD, İngiltere, İsrail, Almanya, Kanada, Avustralya ve İtalya olduğu tespit edilmiştir. WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorisinde toplumsal bellek konusuna en çok ilgilenen yazarların sırasıyla Amy Corning, Andrea Cossu, Gabriel A. Reich, Paul Tarpey, William Hirst, Krysztof Jaskulowski, Carey Philpott, Johan Samuelsson, Howard Schuman ve Piotr M. Szpunar olduğu tespit edilmiştir. Bu yazarlardan Amy Corning ve Howard Schuman kuşaklar ve kuşak belleği üzerine, Andrea Cossu, tarih ve kültür, Gabriel A. Reich, tarih ve savaşlar, William Hirst, anma kültürü ve sosyal kimlik, Krysztof Jaskulowski, tarih, kimlik ve milliyetçilik, Carey Philpott, anlatı ve sosyokültürel konular, Johan Samuelsson, tarih ve tarihsel düşünme, Piotr M. Szpunar ise unutmama, hatırlama ve kolektif gelecek gibi konu alanlarına yoğunlaşmışlardır.

WoS'ta tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorisinde toplumsal bellek konusuna ilgili dergi makalelerinde en fazla başvurulan kaynaklar incelendiğinde toplumsal belleği literatüre kazandıran Maurice Halbwachs’ın 1980 yılında yayınladığı “The Collective Memory” ve 1992 yılında yayınlanan “On Collective Memory” adlı eserlerin kaynaklar kısmında merkezde olduğu ve birçok araştırmacıya yön verdiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak Jeffrey K. Olick’in

1998 yılında yayımlanan “Collective Memory: The Two Cultures” adlı eseri, Piere Nora’nın 1989’da yayımlanan “Memory and History” adlı eseri toplumsal bellek araştırmalarında temel kaynak olarak yararlanılan eserler arasında geldiği tespit edilmiştir. Bu kaynaklara ek olarak Jan Assman’ın “Cultural Memory and Early Civilization: Writing remembrance and political imagination” adlı eseri de fazla başvurulan kaynaklar arasında olduğu tespit edilmiştir.

WoS tabanlı gerçekleştirilen bu araştırmada tarih, coğrafya ve eğitim araştırmaları kategorilerindeki toplumsal bellek konulu dergi makalelerinde yıllık üretim, güncel eğilimler, en ilgili dergiler, önde gelen araştırmacılar, ülkelerin üretkenlik durumları, en fazla kullanılan anahtar kelimeler ve en fazla başvurulan kaynaklar ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçların bu konu hakkında araştırma yapmayı ve farklı ülkelerdeki yazarlarla iş birliği yapmayı planlayan araştırmacılara genel bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Bu araştırma, WoS veri tabanı verileri ile sınırlandırılmıştır. Farklı veri tabanlarındaki araştırmalar üzerine de analiz gerçekleştirilerek daha geniş bir perspektife erişilebilir.
- Bibliyometrik analiz çalışmaları, araştırmacılara hangi konu üzerinde araştırma yapılabileceği hakkında ipucu vermektedir. Toplumsal bellek konusu üzerine araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar, bu araştırmanın sonuçlarından yararlanarak planlama yapabilirler ve bu konuyla ilgili en etkili dergilerde yayın yapmayı tercih edebilirler.
- Bu araştırmada yayın türü olarak dergi makaleleri incelenmiştir. Kitap bölümü, konferans bildirisi ya da tez gibi farklı yayın türleri üzerine de benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada tespit edilen trend konular, bu konu üzerine araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar için ilgi gören konuları yol gösterici olabilir.

Etik Metin

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

KAYNAKÇA

- Adams, T., & Vinitzky-Seroussi, V. (2019). “On Cloud Nine”: Positive memories in American presidential speeches (1945–2017). *Memory Studies*, 12(1), 11-26. <https://doi:10.1177/1750698018811978>
- Akbaba, B. & Karaca, A. (2021). Tarih eğitimi üzerine yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. İçinde A. Altunçekiç (Ed.), *Covid 19 pandemi etkisinde eğitim ve uzaktan eğitim araştırmaları* (s.13-30). Gazi.
- Aksoy, B., Bozdoğan, K. & Sönmez, Ö. F. (2021). An evaluation of the publications in the field of geography education: Bibliometric analysis based on the web of science database. *Review of International Geographical Education Online*, 11(2), 540-557. <https://10.33403/rigeo.724741>
- Alvarez, J. G. (2009). Places, landscapes and policies of memory: A geographic lecture. *Boletin de la AGE*, 51, s. 405-409.
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, (11)4, 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.
- Bakkal, H. (2007). *Mekansal belleğin sanat yapıtında kullanılması*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Ball, R. (2017). *An Introduction to bibliometrics: New development and trends*. Chandos Publishing.
- Bareither, C. (2021). Capture the feeling: Memory practices in between the emotional affordances of heritage sites and digital media. *Memory Studies*, (14)3, 578-591. <https://doi.org/10.1177/17506980211010695>
- Bellis, D. N. (2009). *Bibliometrics and citation analysis: From the science citation index to cybermetrics*. Scarecrow Press.
- Borges, L. A. (2017). Using the past to construct territorial identities in regional planning: The case of Mälardalen, Sweden. *International Journal of Urban and Regional Research*, (41)4, 659-675. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.12481>
- Brunelli, M. (2019) “Non-Places” of school memory. First reflections on the forgotten places of education as generators of collective school memory: Between oral history, Public history and digital history. *History of Education and Children’s Literature*, (14)1, 49-72.
- Confino, A. (1997). Collective memory and cultural history: Problems of method. *The American Historical Review*, 102(5), 1386-1403. <https://doi.org/10.2307/2171069>
- Crang, M., & Travlou, P. S. (2001). The city and topologies of memory. *Environment and planning D: Society And Space*, 19(2), 161-177. <https://doi.org/10.1068/d201t>
- Çelen Öztürk, (2016), Eskişehir’in geçmişteki bugünkü kent belleğinin zihin haritaları üzerinden okuma denemeleri. *İdealkent* 20(7). 856-880.
- Davies, T. M. (2016). *The book of R: a first course in programming and statistics*. No Starch Press.
- Fabregat-Aibar, L., Barberà-Mariné, M. G., Terceño, A., & Pié, L. (2019). A bibliometric and visualization analysis of socially responsible funds. *Sustainability*, 11(9), 2526. <https://doi.org/10.3390/su11092526>
- Glänzel, W., & Moed, H. F. (2002). Journal impact measures in bibliometric research. *Scientometrics*, 53(2), 171-193. <https://doi.org/10.1023/A:1014848323806>
- Gustafsson, K. (2019). Chinese collective memory on the internet: Remembering the Great Famine in online encyclopaedias. *Memory Studies*, 12(2), 184-197. <https://doi.org/10.1177/1750698017714836>
- Hahn, B. (2018). Conflicting commemorations: past and present in confederate memorialization. *Management & Organizational History*, 13(4), 397-403. <https://doi.org/10.1080/17449359.2018.1525406>
- Halbwachs, M. (1980). *The collective memory*. Happer & Row.
- Halbwachs, M. (2019). *Hafızanın toplumsal çerçeveleri*. (Uçar, B. Çev.). Heretik.
- Hearn, K. P. (2021). Mapping the past: Using ethnography and local spatial knowledge to characterize the Duero River borderlands landscape. *Journal of Rural Studies*, 82, 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.024>
- Hussein, F., Stephens, J., & Tiwari, R. (2020). Cultural memories for better place experience: The case of Orabi square in Alexandria, Egypt. *Urban Science*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/urbansci4010007>
- Hutton, P. H. (1993). *History as an art of memory*. UPNE.
- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine*. (5.Baskı). Pegem Akademi.
- Karaca, A. & Akbaba, B. (2021). Vatandaşlık eğitimine yönelik bibliyometrik araştırma: 1980-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 788-804. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-904375>
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019). Değerler Eğitimi Dergisi’nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 219-246. <https://doi.org/10.34234/ded.507761>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi “Kavramlar ilkeler ve yöntemler”*. (27.Basım). Nobel.
- Keskin, N. (2014). Kentlerde yeni bellek mekânları: Kent müzeleri. *Folklor/Edebiyat*, 20(79), 25-39.
- Kurtulus, M.A. & Tatar, N. (2021). A bibliometrical analysis of the articles on environmental education published between 1973 and 2019. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(3), 243-258. <https://doi.org/10.21891/jeseh.960169>

- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 209–231. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.02.001>
- Oettler, A. (2021). The Berlin memorial to the homosexuals persecuted under the national socialist regime: ambivalent responses to homosexual visibility. *Memory Studies*, 14(2), 333-347. <https://doi.org/10.1177/1750698019829854>
- Okechukwu, A. (2022). Urban social hauntings: disappearing gravestone murals in gentrifying brooklyn. *Environment and Planning D: Society and Space*, 40(1), 138-157. <https://doi.org/10.1177/02637758211059539>
- Malinova, O. (2021). Politics of memory and nationalism. *Nationalities Papers*, 49(6), 997-1007. <https://doi.org/10.1017/nps.2020.87>
- Mamvura, Z. (2021). ‘Kutonga Kwaro Gamba’: Politics and the renaming of defence cantonments in the ‘Second Republic’ in Zimbabwe. *GeoJournal*, 86(5), 2279-2293. <https://doi.org/10.1007/s10708-020-10183-7>
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9.10 ve 11.Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- MEB. (2018a). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9.10 ve 11.Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>
- MEB. (2018b). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- MEB. (2018c). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Musgrove, C. D. (2017). Taking back space: The Chiang Kai-shek memorial hall and Taiwan's democratization. *Twentieth-Century China*, 42(3), 297-316. <http://doi.org/10.1353/tcc.2017.0025>
- Nora, P. (2006). *Hafıza mekânları*. (Özcan, M.E. Çev.). Dost.
- Osareh, F. (1996). Bibliometrics, citation analysis and co-citation analysis: A Review of Literature I. *Libri*, 46(3). <https://doi.org/10.1515/libr.1996.46.3.149>
- Öymen Özak, N., & Pulat Gökmen, G. (2009). Bellek ve mekan ilişkisi üzerine bir model önerisi. *İtüdergisi/a*, 8(2), 145-155.
- Palaz, T. (2021). Global citizenship and education: A bibliometric research, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(16), 1907-1947. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.416>
- Palaz, T. (2022). Science mapping of international researches on Turkey-based social studies education: a bibliometric analysis. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1), 46-68.
- Poole, R. (2008). Memory, history and the claims of the past. *Memory Studies*, 1(2), 149-166. <https://doi.org/10.1177/1750698007088383>
- Preda, C. (2022). “Living statues” and nonuments as “Performative monument events” in post-socialist South-Eastern Europe. *Nationalities Papers*, 1-19. <https://doi.org/10.1017/nps.2021.84>
- Ranger, J., & Ranger, W. (2022). Towards a resonant theory of memory politics. *Memory Studies*, 175069802211011. <https://doi.org/10.1177/1750698022110112>
- Rivero Gracia, P., Fontal Merillas, O., Martinez Rodriguez, M., & Garcia Ceballos, S. (2018). Heritage education and archaeological heritage for the teaching of history: The case of Bilbilis. *Ensayos-Revista de la Facultad de Educacion de Albacete*, 33(1), 23-37.
- Roediger III, H. L., & Wertsch, J. V. (2008). Creating a new discipline of memory studies. *Memory Studies*, 1(1), 9-22. <https://doi.org/10.1177/1750698007083884>
- Sak, S., & Senyapili, B. (2019). Evading time and place in Ankara: A reading of contemporary urban collective memory through recent transformations. *Space and Culture*, 22(4), 341-356. <https://doi.org/10.1177/1206331218764334>
- Schuster, K., & Grainger, J. (2021). Digital cultural heritage: Collaborating with students and discovering lost museums. *Education for Information*, 37(1), 97-111. <https://doi.org/10.3233/EFI-190352>

- Schwartz, B. (1982). The social context of commemoration: A study in collective memory. *Social Forces*, 61(2), 374-402. <https://doi.org/10.1093/sf/61.2.374>
- Shanes, J. (2022). The “Bloody Election” in Drohobycz: Violence, urban politics, and national memory in an imperial Borderland. *Austrian History Yearbook*, 53, 121-149. <https://doi.org/10.1017/S0067237822000078>
- Stainforth, E. (2022). Collective memory or the right to be forgotten? Cultures of digital memory and forgetting in the European Union. *Memory Studies*, 15(2), 257-270. <https://doi.org/10.1177/17506980211044707>
- Sönmez, Ö. F. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on web of science database. *Participatory Educational Research*, 7(2), 216–229. <https://doi.org/10.17275/PER.20.30.7.2>
- Sönmez, Ö. F., & Bozdoğan, K. (2020). Bibliometric analysis of values education researches based on web of science database. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1543-1577.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2.Baskı). Anı.
- Tabaszewska, J. (2022). Affective future and non-existent history: The issue of future past in memory research. *Memory Studies*, 175069802211084. <https://doi.org/10.1177/17506980221108481>
- Taussig, D. (2017). Your story is our story: Collective memory in obituaries of US military veterans. *Memory Studies*, 10(4), 459-473. <https://doi:10.1177/1750698016653441>
- Tayanç, M., & Yeniçirak, H. (2022). Museums as spaces carrying social memory. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(25), 11-19.
- TDK (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Wales, P. (2006). Inside the Jewell-Box: Uncovering drama teacher subjectivities using collective memory-work. *NJ*, 30(2), 27–39. <https://doi.org/10.1080/14452294.2006.11649497>
- Yeşiltaş, E. & Gez, A. (2022). Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(1), 149-158. <https://cujos.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/70333/1065002>
- Yun, S. (2021). At home and not at home in the national museum: on nostalgia and education. *Educational Philosophy And Theory*, 53(4), 363-372. <https://doi:10.1080/00131857.2020.1785867>
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2008). Education and the dangerous memories of historical trauma: Narratives of pain, narratives of hope. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 125-154. <https://doi:10.1111/j.1467-873X.2007.00403.x>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi:10.1177/1094428114562629>



EXTENDED ABSTRACT

Bibliometric Analysis of Articles on Collective Memory in History, Geography and Educational Studies

The subject of collective memory is a multidisciplinary research area. It is studied in many fields such as anthropology, history, philosophy, psychology, education and sociology and is not limited to these fields. Although these areas are at the center of collective memory, researchers in architecture, law and political science are also interested in this research area. The subject of collective memory, which is associated with both history and geography, is related to subjects such as wars, memories, social shocks in history education in the educational process. When the literature is examined, it is seen that it is a subject area that is used in geography researches on subjects such as time and space, human and environment interaction. Collective memory includes a series of concrete material-spiritual elements and social practices for the past, present and future. People establish a link between concept and meaning through their experiences. A house where time is spent for the family, village and valley for people who prefer to live in nature, city center for those living in the city, that geographical region for those living in a certain geography constitutes the main material of spatial memory. While the subject of social memory, which is associated with both history and geography, includes subjects such as wars, memories, social shocks in history education in the education and training process, it is seen that it is a subject area that is referenced in subjects such as time and space, human and environment interaction in geography studies.

This research aims to reveal the publications made in the past with the subject of social memory and current trends in this subject area. For this purpose, bibliometric analysis of journal articles in the categories of history, geography and educational research in the Web of Science database was conducted. In bibliometric analysis studies, necessary limitations are made within the framework of the research problem in any subject area, and the relevant authors, the most referenced sources, the citation network, the productivity of the countries, the most relevant publications on the subject, and the change of the subject area over time are revealed. In this direction, the problem sentence of this research is “What is the general framework in history, geography and education research on collective memory in WoS database?” has been determined.

The study material is limited to 1986-2021 as the year, English as the publication language and SSCI, ESCI and A&HCI as indexes. The data obtained from the Web of Science database were analyzed with the bibliometrix package included in the RStudio program. Related to the subject of collective memory, annual production, the most relevant authors, the most relevant journals, the number of article productions in countries, the most frequently used sources, the most used keywords in the researches and the current trends in the articles on the subject of collective memory were determined in the journal articles. Within the findings obtained in the research, it is seen that the articles written on the subject of social memory in history, geography and education researches have gradually increased over time and diversified in terms of subject. It was determined that the most relevant countries for the subject area were the USA, England, Israel, Germany and Canada. As a result of the research, it was identified that in recent years, when the articles written on the subject of social memory in history, geography and education researches have been increasing and diversifying, issues such as commemorative culture, space, violence, power and politics have created a trend towards this field. In the articles written on collective memory, it was determined that the most frequently used keywords of the researchers

were history, politics, identity, memory, war, place, holocaust, and commemoration culture. It is thought that these results will give perspective to researchers who plan to conduct research in this field.



"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/).

Eğitim Alanında Bilgi Okuryazarlığı ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi*

Ceylan AKCAN**¹  & Selman ABLAK² 

Gönderilme Tarihi: 19 Haziran 2022 Kabul Tarihi: 17 Ekim
2022 DOI: 10.38015/sbyy.1132768

Öz:

Araştırmanın amacı 1989-2022 yılları arasında eğitim alanında bilgi okuryazarlığına yönelik yayınlanan ve Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen 1419 yayını bibliyometrik olarak analiz etmektir. Araştırmanın verilerine 01.02.2022 tarihinde ulaşılmış olup, yapılan arama sonucunda 7.210 bilimsel yayına karşılaşılmıştır. Araştırma kapsamına göre “eğitim / eğitim araştırmaları” kategorisinde sınırlandırma yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda 1419 çalışmanın bibliyometrik verilerine ulaşılmış ve veriler kaydedilmiştir. Elde edilen veriler yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış, tablo ve grafik halinde sunulmuştur. Aynı zamanda çalışmalara ait veriler VOSviewer paket programı aracılığıyla bibliyometrik ağ haritaları yapılarak görselleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bilgi okuryazarlığı ile ilgili WoS’da eğitim kategorisinde en fazla yayının 2018 yılında, yayın türü olarak en çok sırasıyla makale, bildiri, kitap bölümlerinde çalışmalar yapıldığı, yayın dili olarak en sık İngilizce daha sonra İspanyolca dillerinde, en fazla akademik yayınların ABD, daha sonra Çin’de yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Purdue Üniversitesi ve Purdue Üniversitesi Sistemi, en çok yayın yapan yazarların bağlı olduğu kurumlardır. Türkiye’de ise Hacettepe Üniversitesi bilgi okuryazarlığı ile ilgili en fazla yayın yapan yazarların çalıştığı kurumdur. 2007 yılı sonrasında atıflarda her yıl bir önceki yıla göre artış göstermekte olup en fazla atıf 2021 yılında yapılmıştır. Eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmalarda “bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, öğretim stratejileri, dijital” en sık kullanılan anahtar kelimelerdir. Araştırmada WoS veri tabanında yapılmış olup, bilgi okuryazarlığı ile ilgili çalışabilecek araştırmacılara Scopus, EBSCO ve PROQUEST veri tabanlarında bibliyometrik analizlerinin karşılaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi okuryazarlığı, eğitim, bibliyometrik analiz, web of science.

Abstract:

The aim of the research is to bibliometrically analyze 1419 publications published in the field of information literacy in the field of education between 1989 and 2022 and indexed in the Web of Science (WoS) database. The data of the research was reached

Atf:

Akcan, C. & Ablak, S. (2022). Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 164-182. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1132768>

¹Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-1631-6811

²Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8538-1292

*Corresponding Author: ceylanakcan87@gmail.com

**Bu çalışma 20-22 Mayıs 2022 tarihlerinde Konya Selçuk Üniversitesi tarafından düzenlenen 3. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumunda (ISASEC-III) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



on 01.02.2022 and 7,210 scientific publications were found as a result of the search. According to the scope of the research, a limitation was made in the category of "educational / educational research". As a result of these processes, bibliometric data of 1419 studies were accessed and the data were recorded. Percentage and frequency values of the obtained data were calculated and presented in tables and graphics. At the same time, the data of the studies were visualized by making bibliometric network maps using the VOSviewer package program. According to the results of the research, the highest number of publications in the education category related to information literacy in WoS were made in the articles, papers and book chapters, respectively, in 2018, the most common publication language was English, then Spanish, and the most academic publications were USA. It was later found that it was made in China. Purdue University and the Purdue University System are top-publishing authors affiliated. In Turkey, Hacettepe University is the institution where the authors who publish the most on information literacy work. After 2007, the citations increased every year compared to the previous year, and the most citations were made in 2021. In the educational research category, "information literacy, media literacy, teaching strategies, digital" are the most frequently used keywords in studies on information literacy. The study was conducted in the WoS database, and it can be recommended to compare the bibliometric analyzes in the Scopus, EBSCO and PROQUEST databases to researchers who can work on information literacy.

Keywords: Information literacy, education, bibliometric analysis, web of science.

GİRİŞ

İnsanoğlu, değişen teknolojik gelişmeler ve sürekli olan bilgi akışı içinde doğmaktadır. Teknolojide yaşanan değişikliklerin dahi kısa sürdüğü bu zamanlarda toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarda yeni dönüşümler yaşanmaktadır. Bu gelişim ve dönüşümler ile birlikte bilgi miktarında artış olmakta, bilgiye verilen önem ve ilgi artmaktadır.

Bilgi artışı ile ortaya çıkan yeniliklerin getirdiği değişimlerin ana faktörü üretilen, paylaşılan bilgi alışverişinin nitelik ve niceliğidir. Bu açıdan bakıldığında bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda, uyum sağlama ve yeniliklere açık olma gibi özellikler önemli kriterler arasında gösterilmektedir (Polat & Odabaş, 2008). Bu bakımdan, bilginin sürekliliği karşısında bireylerden göstermesi beklenen tutum ve davranışları gerçekleştirebilmiş bireyler, yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinebilmiş kişiler oldukları söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştiren bireyler, buldukları topluma kolayca uyum sağlayarak, vatandaş olarak üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmektedirler. Yaşam boyu öğrenme süreciyle birlikte ortaya çıkan kavramlardan birisi de bilgi okuryazarlığıdır. Bilgi okuryazarlığı, bulunduğu çağa ayak uydurabilen, farklı okuryazarlıklara da (bilgisayar okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, çoklu-ortam okuryazarlığı, web okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, kütüphane okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sosyal medya, tarih okuryazarlığı, siyaset okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, vb.) kaynaklık eden, birçok alanda ve meslekte kendine yer bulan bir okuryazarlık türüdür (Akcan, 2021). Bilgi okuryazarlık kavramını ilk kez 1974 yılında Amerikan Bilgi Endüstrisi Derneği (Information Industry Association) başkanı Paul G. Zurkowski tarafından kaleme alınmış bir raporda ayrıntılı şekilde ifade edilmiştir. Zurkowski (1974, s. 6) hazırladığı raporda; Bilgi okuryazarlığı ile, kişilerin uğraştıkları işlerde bilgi kaynaklarını uygun ve verimli bir biçimde kullanabildiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda bilgi okuryazarlık becerisine sahip kişilerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmek için birincil kaynaklarla birlikte, çoklu araç ve gereçleri de kullanabildikleri ifade edilmiştir.” (Doyle, 1994, s. 5-6).

Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği ve Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği (AASL/AECT), bilgi okuryazarı bireylerin özelliklerini tanımlarken: “Bilgi okuryazarı bireyler, bilgiye ihtiyaç duyduğunun farkında olan, bilgiye nereden ve nasıl ulaşabileceğini bilen, edindiği

bilgiyi kendi bilgisiyle tamamlayarak yeni bir bilgi ortaya koyabilen bireylerdir. Aynı zamanda bu yeni bilgileri başka kişilerle paylaşabilme becerilerine sahip bireylerdir.” ifadelerini kullanmışlardır (AASL/ AECT, 1998, s. 7). Bu tanımlardan da yola çıkarak, günümüzde bu denli önemli bir yere sahip olan bilgi okuryazarlık becerisinin üzerinde durulması gereken, geliştirilmesi beklenen, bir zorunluluk hali olduğu söylenebilir.

Farklı alanlarda ve çeşitli meslek gruplarında kendini iyi yetiştirmiş, donanımlı, öğrenmeye açık bireylerin daha aktif, daha verimli olması beklenmektedir. Bu özelliklere sahip kişilerin bilgi okuryazarlık becerilerini geliştirebilen bireyler oldukları söylenebilir. Kişiler üzerinde bu özelliklerin gelişmesini destekleyen, başlıca alanların başında eğitim kurumları gelmektedir (Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2009). Öğrencilerde bilgi okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerinin yaşam boyu devam edebilmesi ve farklı alanlarda da sürekliliğini devam ettirebilmesi adına eğitim ve öğretim kurumlarına fazlasıyla görev düşmektedir (Süral & Dedebe, 2018, s. 302). Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, süregelen gelişim ve değişimlerin öğretim programlarına entegre edilmesi ile mümkün görülmektedir. Geleneksel eğitim sistemlerinde bilgi hazır olarak öğretmeler aracılığıyla aktarılmakta, kitaplarla da öğrencinin bilgiyi pekiştirmesi beklenmekteydi. Bu şekilde bilginin kısa süreliğine bellekte tutulduğu çabuk unutulduğu görülmüştür (Polat, 2006, s. 254). Yeni eğitim sistemlerinde ise öğrenciler hazır hap bilgileri alan taraf olmamakta, doğru ve güvenilir bilgiyi nereden ulaşabileceğini bilen, sorgulayan, kendi öğrenme bilincine sahip, bilgiyi yeniden yapılandıran, öğrenmede etkin rol üstlenen kişiler olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda ders kitaplarını birincil kaynak olarak kabul eden anlayış yerini çeşitli işitsel, görsel ve yazılı kaynaklardan faydalanmayı ilke edinen anlayışa bırakmıştır (Adıgüzel, 2011, s.16).

Eğitim alanında şüphesiz ki büyük önem taşıyan bilgi okuryazarlığı ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Adıgüzel, 2011; Akkoyunlu & Kurbanoğlu, 2004; Güven, 2014; Kızılaslan, 2007; Kurbanoğlu, 2010; Özgür, 2016; Polat & Odabaş, 2008). Fakat eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların tüm yönleriyle ele alındığı, çalışmalar arasındaki ilişkilerin tespit edildiği ve bibliyometrik verilerinin analizlerinin incelendiği herhangi bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bibliyometrik araştırmalar, ilgili alanda yapılmış çalışmaların yazar, kaynak, konu atf bilgisinin matematiksel ve istatistikî yöntemlerden faydalanarak analizlerinin tespit edilmesi açısından önemli görülmektedir (Çetinkaya & Çetin, 2016, s. 232).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 1989-2022 yılları arasında eğitim alanında bilgi okuryazarlığına yönelik yayınlanan ve Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen 1419 yayını bibliyometrik olarak analiz etmektir. WoS veri tabanında bilgi okuryazarlığı konulu çalışmalar 1989 yılından başlanarak yürütüldüğü için araştırmada bütüncül bir yoruma ulaşılabilmek amacıyla 1989-2022 yılları arasındaki 33 yıllık zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılışı nasıldır?
- Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmaların ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmaların yayın dillerine ilişkin dağılımları nasıldır?



- Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmaları yapan yazarların bağlı olduğu kurumların dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmaların alanında yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre atıf sayısal dağılımları nasıldır?
- Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ilgili yapılan akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili akademik çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme deseniyle yürütülmüştür. Doküman inceleme, gözlem ve görüşmenin yapılamadığı durumlarda araştırılması beklenen olgu veya olguları içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır. Doküman inceleme tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabildiği gibi başka nitel yöntemlere ek kaynak olarak da yararlanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 189). Bu yaklaşımdan yola çıkarak, araştırmada WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmalar doküman analizi yöntemiyle incelenip analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Web of Science (WoS) veri tabanından faydalanılarak veriler elde edilmiştir. WoS, dünyanın gözde bilimsel atıf ve analitik verilerin elde edildiği veri tabanlarından biridir. Bu veri tabanında araştırmacılar, daha geniş ölçekli aramalar yaparak, yoğun veri setlerine ulaşılabilirler (Li, Rollins & Yan, 2018). Arama çubuğuna “information literacy” anahtar kelimesi şeklinde, arama kriteri olarak da doküman başlığı, özet ve anahtar kelime olarak arama yapılmıştır. Araştırmanın verilerine 01.02.2022 tarihinde ulaşılmış olup, yapılan arama sonucunda 7.210 bilimsel yayımla karşılaşmıştır. Araştırma kapsamına göre “eğitim / eğitim araştırmaları” kategorisinde sınırlandırma yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda 1419 çalışmanın bibliyometrik verilerine ulaşılmış ve veriler kaydedilmiştir.

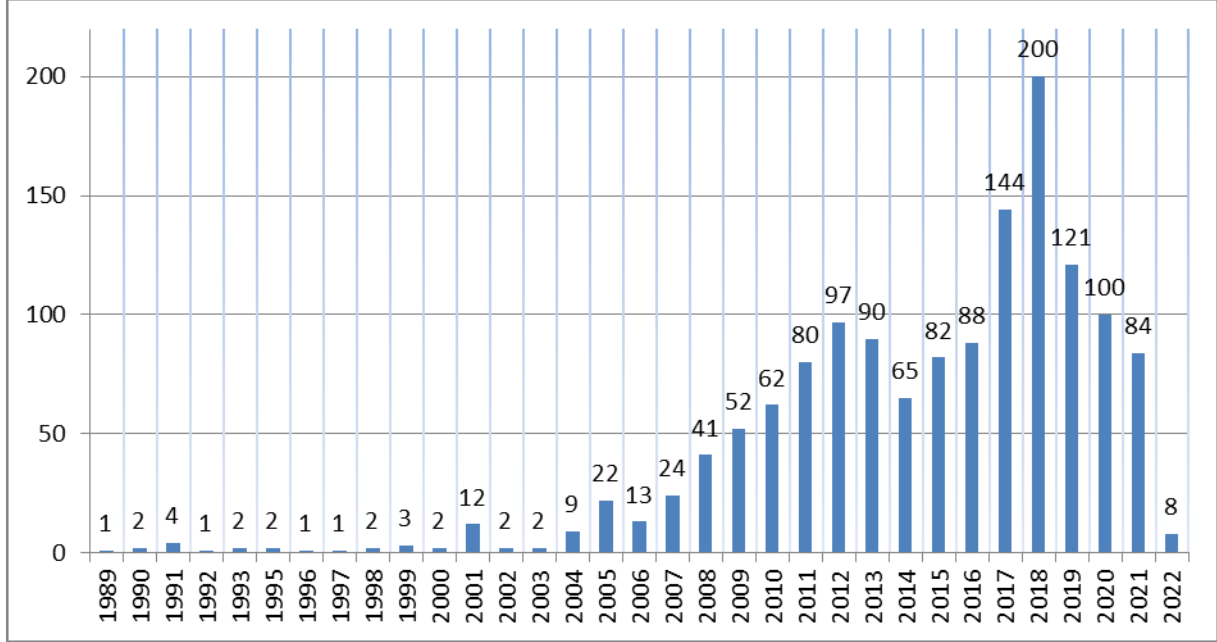
Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri bibliyometrik açıdan analiz edilmiştir. Bibliyometrik analizler, ilgili alan ve konu hakkında yıllara göre araştırma eğilimlerinin, atıf bilgisinin elde edilmesine yardımcı olmakta ve bu çalışmalarla ilgili ayrıntılı bilgi akışı sağlayabilmektedir (İnceoğlu, 2014). WoS da elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından karşılaştırma yapılarak yürütülmüştür. İki araştırmacı tarafından tutarlı olan veriler üzerinde işlem yapılmış, diğer veriler kapsam dışı bırakılmıştır. Elde edilen verilerin excel programı aracılığı ile yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış tablo ve grafik halinde sunulmuştur. Aynı zamanda çalışmalara ait veriler ücretsiz olarak erişilen VOSviewer (version 1.6.9; www.vosviewer.com) paket programı aracılığıyla bibliyometrik ağ haritaları yapılarak görselleştirilmiştir (Van Eck ve Waltman, 2010). VOSviewer programı ile, iki öge arasında (araştırmacı, kaynak, ülke, konu v.b) ortak bağlantı veya ilişkilerin haritalandırılmasına yardımcı olmaktadır (Van Eck ve Waltman, 2013).

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Yayın Yılı

WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1' de gösterilmiştir.

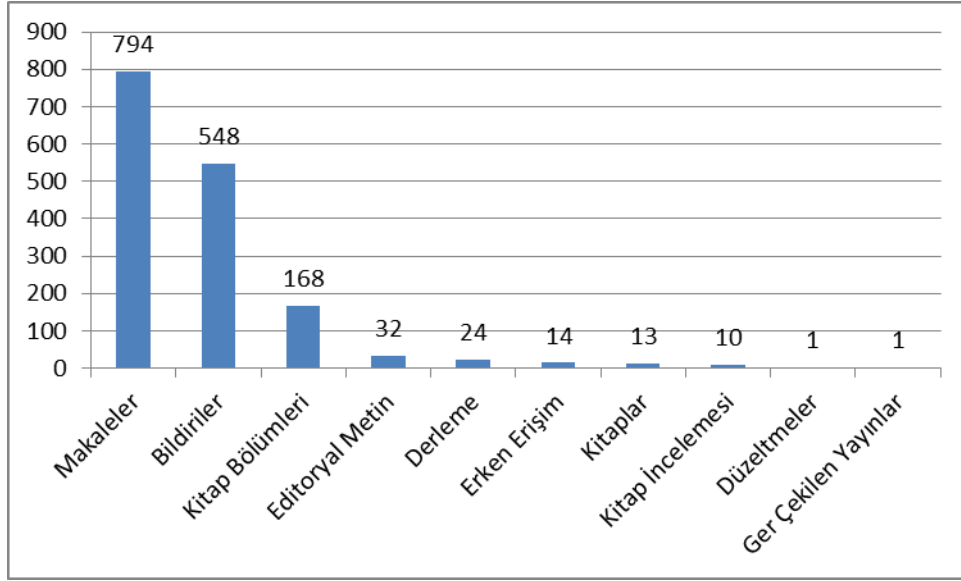


Şekil 1. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı (WoS, 01. 02.2022)

Şekil 1'in verilerine göre çalışmaların 1989 yılından 2022 yılına ait verileri gösterilmektedir. 2004 yılından itibaren 2018 yılına kadar yayın sayısında giderek bir artış söz konusu olmuştur. 2019 yılından sonra yayın sayısında düşüşün ise dünyada yaşanan covid 19 salgını nedeniyle yaşandığı söylenilebilir. Şekle göre, yayınların en fazla 2018 (f:200), 2017 (f:144) , 2019 (f: 121) yıllarında yapıldığı görülmektedir. 1989, 1990, 1992, 1996 ve 1997 yıllarında (f:1) ise daha az çalışma yapıldığı görülmektedir. 2022 yılında yaşanan düşüşün Ocak ayının başlarında araştırmanın yürütülmesinden kaynaklandığı söylenilebilir.

Yayın Türü

WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların türlere göre dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı (WoS, 01. 02.2022)

Şekil 2'ye göre bilgi okuryazarlığı ile ilgili 10 türde eser yayınlanmıştır. En çok makale (f: 794) ve bildiri türlerinde (f: 548) yayınların olduğu görülmektedir. Düzeltme ve geri çekilen yayınların olduğu çalışmalarda daha az (f:1) çalışma yapılmıştır. Makale ve bildirilerin daha çok tercih edilmesinde, bu iki türün hakem ve editör incelemelerinden geçmesinden kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

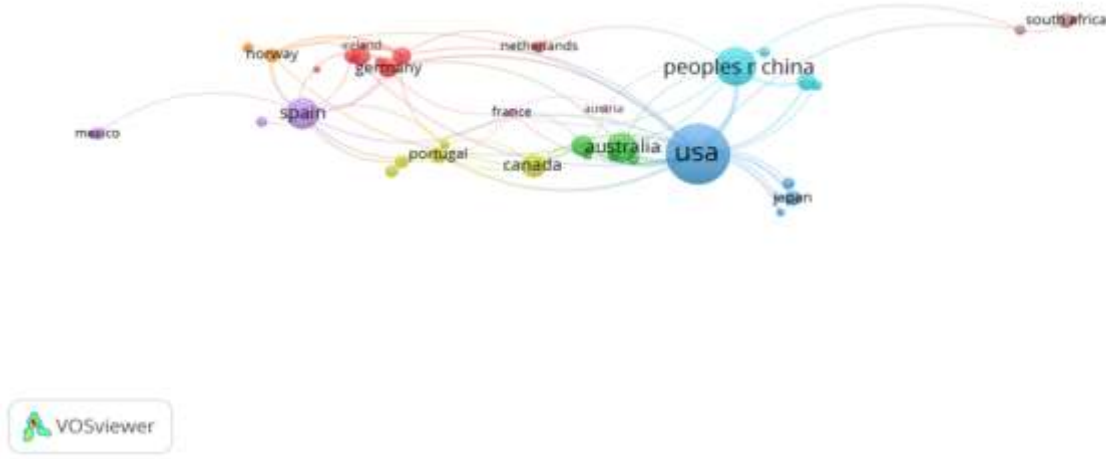
Ülkeler

WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların ülkelere göre dağılımı Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Ükelere Göre Dağılımı (WoS, 01. 02.2022)

Ülkeler	(f)	%
Amerika	360	25.370
Çin	141	9.937
İspanya	94	6.624
Avusturalya	84	5.920
Kanada	53	3.735
İngiltere	44	3.101
Almanya	39	2.748
Türkiye	33	2.326
Tayvan	31	2.185
Finlandiya	29	2.044

Tablo 1'e göre veri sayısının fazla (f: 91) olması nedeniyle ilk 10 ülkeye ait bilgiler gösterilmiştir. İlk sırada ABD (f:360) gelirken, ikinci olarak Çin (f: 141) ve onu da İspanya (f:94) takip etmektedir. Türkiye'nin (f:33) ise 8. sırada yer aldığı görülmektedir. WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların ortak yazarlık bakımından ülkeler arası işbirliği ağ haritası Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Ortak Yazarlık Bakımından Ülkeler Arası İşbirliği (WoS, 01. 02.2022)

Şekil 3'e göre, 91 ülke arasından minimum değer 5 seçildiğinde 51'i eşik değeri karşılamıştır. Fakat ağda 51 ögeden bazıları birbirine bağlı olmadığından en büyük bağlantılı 39 veri, öge setini oluşturmuştur. Ortak yazarlık bakımından ülkelerin görselleştirilmiş ağ haritasına göre, ülkeler 9 kümeye ayrılmıştır. Özellikle Amerika, Çin ve İspanya en çok dikkat çeken ülkeler olmuştur. Bunlardan Amerika'nın toplam bağlantı gücü (bg: 51), doküman sayısı (f: 358), İspanya bağlantı gücü (bg: 20), doküman sayısı (f: 94), Çin'in bağlantı sayısı (bg: 18), doküman sayısı (f: 141), Avusturalya bağlantı gücüne, (bg: 13), doküman sayısı (f: 83) ve İngiltere bağlantı gücüne (bg: 16) doküman sayısı (f: 44)' tür. Bu bakımdan elde veriler ABD'nin ortak yazarlık bakımından diğer ülkeler ile işbirliği oranının yüksek olduğunu göstermektedir.

Yayın Dilleri

WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların dillere göre dağılımı Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Dillere Göre Dağılımı (WoS, 01. 02.2022).

Diller	f	%
İngilizce	1289	90.839
İspanyolca	82	5.779
Çince	13	0.916
Portekizce	11	0.775
Rusça	7	0.493
Fransızca	4	0.282
Almanca	3	0.211
Türkçe	3	0.211
Letonca	2	0.141

Tablo 2' ye bakıldığında yayınların 9 dilde yapıldığı görülmektedir. En fazla İngilizce dilinde yayınların yapıldığı ikinci olarak İspanyolca dilinde eserler yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Türkçe ise 8. sırada yer almaktadır. İngilizcenin ilk sırada yer almasında, bilim ve iletişim dili olarak tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

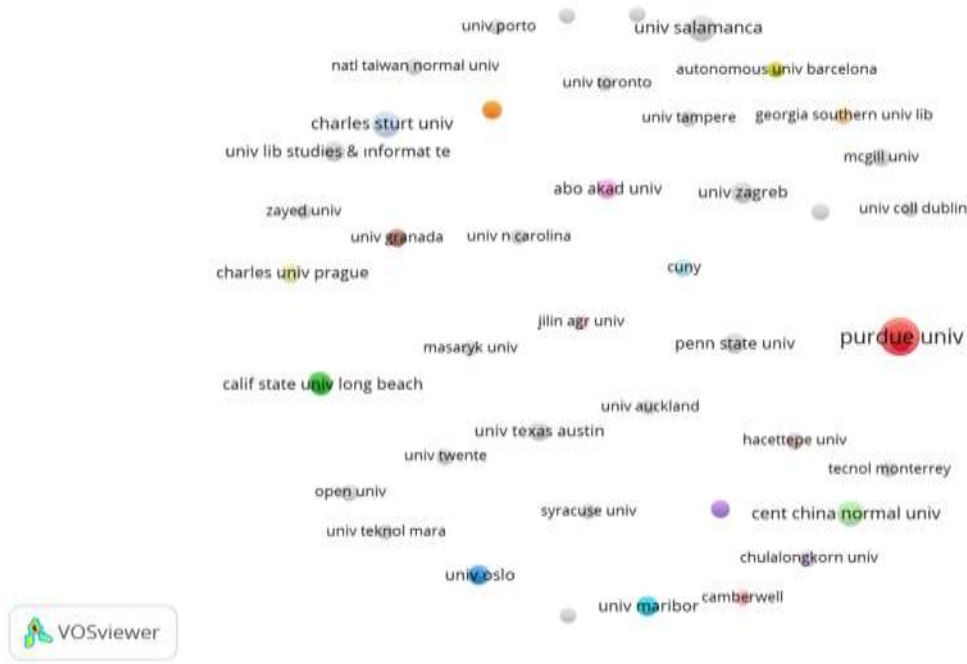
Yazarların Kurumları

WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların yazarların bağlı olduğu kurumlara ilişkin dağılım Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Yazarlarının Bağlı Olduğu İlk 10 Kurum (WoS, 01. 02.2022).

Kurumlar	f	%
Purdue Üniversitesi	33	2.326
Purdue Üniversitesi Sistemi	33	2.326
Purdue Üniversitesi Batı Lafayette Kampüsü	31	2.185
Kaliforniya Devlet Üniversitesi Sistemi	25	1.762
Gürcistan Üniversite Sistemi	18	1.268
Charles Sturt Üniversitesi	15	1.057
Merkezi Çin Normal Üniversitesi	14	0.987
Florida Devlet Üniversitesi Sistemi	14	0.987
Salamanca Üniversitesi	14	0.987
New York Suny Devlet Üniversitesi	13	0.916

Tablo 3'e göre Purdue Üniversitesi ve Purdue Üniversitesi Sistemi ilk sırada (f:33) yer almaktadır. Daha sonra Purdue Üniversitesi Batı Lafayette Kampüsü (f:31) gelmektedir. Bu ilk 10 kurum arasında Türkiye yer almamaktadır. Türkiye'ye ilişkin veriler Tablo 4'te gösterilmiştir. WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların ortak yazarlık bakımından üniversitelere göre dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 4. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Ortak Yazarlık Bakımından Üniversiteler Arası İşbirliği (WoS, 01. 02.2022)

Şekil 4' ye göre WoS da yayımlanan bilgi okuryazarlığı ile ilgili çalışmaları yürüten 1193 üniversiteden, 56'sı eşik değeri karşılamıştır. Görselleştirilmiş ağ haritası incelendiğinde ortak yazarlık bakımından üniversiteler arasında güçlü bir bağın olmadığı anlaşılmaktadır. WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde Türkiye'de bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaları yapan yazarların bağlı olduğu kurumların ilk 10'u Tablo 4'te gösterilmiştir.

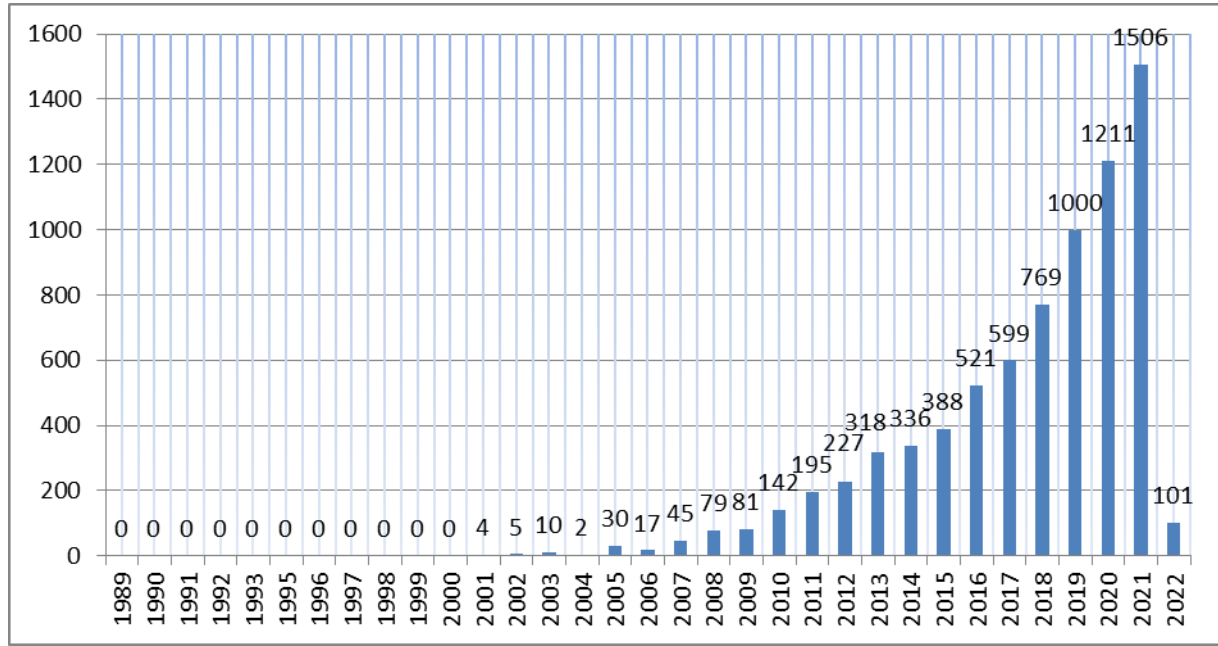
Tablo 4. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Türkiye'de Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaları Yapan Yazarların Bağlı Olduğu İlk 10 Kurum (WoS, 01. 02.2022).

Yazarların Kurumları	Sayı	%
Hacettepe Üniversitesi	6	18.182
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	6.061
Anadolu Üniversitesi	2	6.061
Başkent Üniversitesi	2	6.061
Çankaya Üniversitesi	2	6.061
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	6.061
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	3.030
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	1	3.030
Akdeniz Üniversitesi	1	3.030
Ankara Üniversitesi	1	3.030

Tablo 4'e göre, 40 kurum arasından, Türkiye'nin köklü kurumlarından olan Hacettepe üniversitesi (f:6) ilk sırada yer almaktadır. Bu üniversiteyi de Afyon Kocatepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Çankaya Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversiteleri (f:2) takip etmektedir. Diğer 34 kurumda (f:1) ilgili konuyla ilişkili daha az çalışma yapılmıştır.

Atıf Analizi

WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların yıllara göre atıf sayısına ilişkin veriler Şekil 5'te gösterilmiştir.



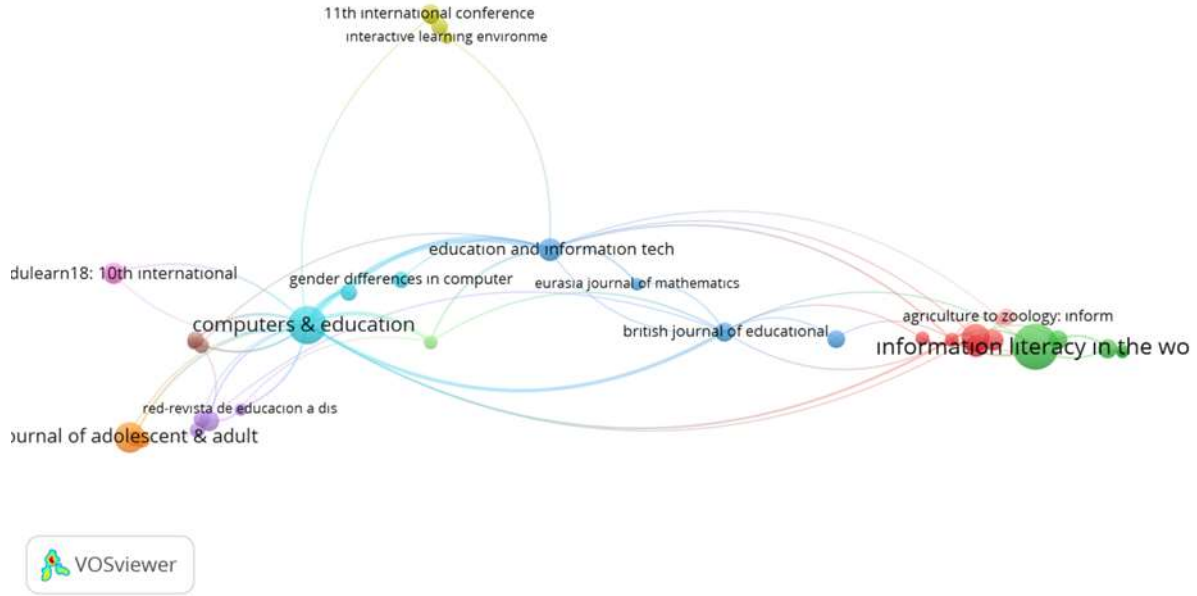
Şekil 5. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmaların Yıllara Göre Atıf Dağılımı (WoS, 01. 02.2022)

Şekil 5'e göre 2000 yılından önce herhangi bir atıf bilgisi bulunmamaktadır. 2005 yılıyla birlikte atıf sayısında ciddi bir ivmelenme olmuştur. Bu bakımdan en yüksek atıf oranları, 2021, 2020, 2019 yıllarında olmuştur. 2022 yılında atıf sayısındaki düşüklüğün, araştırmanın 2022 yılının başlarında yürütülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmalara en çok atıf alan ilk 10 kaynağa ait veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmalara En çok Atıf Yapılan İlk 10 Çalışma (WoS, 01. 02.2022)

Sıra No	Çalışmanın Adı	Yazar/lar	Yayın Yılı	Atıf Sayısı
1	Defining twenty-first century skills. In Assessment and teaching of 21st century skills	Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M.	2012	509
2	Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy	Kong, Siu Cheung	2014	175
3	Information literacy in higher education: a review and case study	Johnston, B., & Webber, S.	2003	147
4	The Web as an information resource in K–12 education: Strategies to support students in searching and processing information. Review of education research	Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J.	2005	141
5	Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students	Claro, M.; Preiss, D. D., San Martín, E., Jara, I., Hinostroza, J. E., Valenzuela, S., ... & Nussbaum, M.	2012	112
6	Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective	Williams, D. & Coles, L	2007	87
7	Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships	Hatlevik, OE, Throndsen, I., Loi, M., & Gudmundsdottir, GB	2018	87
8	The effects of flipped classroom teaching strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis	Cheng, L., Ritzhaupt, AD & Antonenko, P.	2019	86
9	Secondary school students' knowledge and strategic Internet skills: A performance test.	Van Deursen, AJAM & Van Diepen, S.	2013	80
10	Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education.	Siddiq, F., Scherer, R., & Tondeur, J.	2016	77

Tablo 5 incelendiğinde, en çok atıf (f:509) alan 2012 yılında Binkley, M. ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmanın, Defining twenty-first century skills. In Assessment and teaching of 21st century skills adlı kitap bölümü olduğu görülmektedir. İkinci olarak Kong, Siu Cheung (f: 175) tarafından yazılan onuda Johnston, B., & Webber, S. (f:147) 'nin makale çalışmaları izlenmektedir. WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde, bibliyometrik analizler sonucunda bilgi okuryazarlığı konusunda atıfların kaynaklara dayalı ağ haritalaması Şekil 3 'te sunulmuştur.



Şekil 6. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konusunda Atıfların Kaynaklara Dayalı Ağ Haritalaması (WoS, 01. 02.2022)

Şekil 6'ya göre, 559 kaynağın doküman sayısı minimum değer aralığı 5 seçildiğinde, 62 kaynağın eşik değeri karşıladığı görülmüştür. Bu 62 ögenin bazıları birbirine bağlı olmadığından dolayı en büyük bağlantılı 36 öge veri setini oluşturmuştur. Şekil incelendiğinde, “computers & education” tüm kaynaklarla bağlantılı olduğu, diğer kaynakları beslediği görülmektedir. Bu 36 kaynak içerisinde 10 kaynağa ait doküman sayısı, atıf sayısı, toplam bağlantı sayılarına ilişkin verilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konusunda Atıfların Kaynaklara Ait Dağılımı (İlk 10 Kaynak) (WoS, 01. 02.2022)

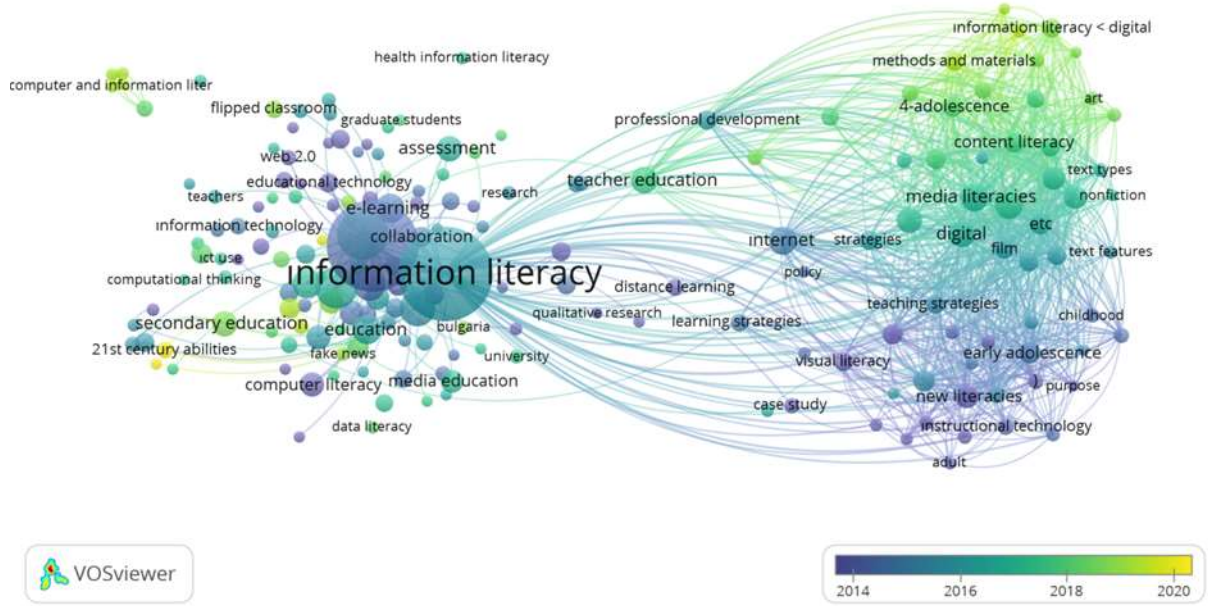
Kaynaklar	Doküman Sayısı (f)	Atıf Sayısı (n)	Toplam Bağlantı Sayısı (bg)
Computers & education	43	1164	67
Education and information technologies	16	108	28
Studies in higher education	6	199	22
British journal of educational technology	11	276	17
Asia-pacific education researcher	6	62	16
Education for information	25	143	14
Comunicar	13	174	10
Education sciences	7	13	9
Etr&d-educational technology research and development	8	219	9
İmpact learning: librarians at the forefront of change of hinger in education	12	2	9

Tablo 6'ya bakıldığında; doküman sayısı, atıf ve bağlantı gücüne sahip olarak ilk sırada bulunan kaynaklar sırasıyla; “computers & education” (bilgisayarlar ve eğitim), “education and information technologies” (eğitim ve bilgi teknolojileri), “studies in higher education” (yüksek

öğrenimde çalışmalar) yer almaktadır. Bu kaynaklar, yayın yaptığı ülkelerde bir çok araştırmanın yayınlandığı dergilerdir.

Anahtar Kelimeler

WoS'ta yayımlanan eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmalara ait anahtar kelimelerinin dağılımı Şekil 6' te gösterilmiştir.



Şekil 6. Eğitim Araştırmaları Kategorisinde Bilgi Okuryazarlığı Konulu Çalışmalara Ait Anahtar Kelimelerinin Sosyal Ağ Analizi (Daire büyüklüğü en çok ele alınan konuyu, sarı alanlar ise güncel konuları göstermektedir.) (WoS, 01. 02.2022)

Şekil 6'e göre, 3091 anahtar kelime arasından minimum olarak kelime sayısı 5 seçildiğinde, kelimelerin 191'i eşik değeri karşılamış ve 4 küme altında gruplanmıştır. Görselleştirilmiş ağ haritasına göre; bilgi okuryazarlığı (information literacy, bg: 690), medya okuryazarlığı (media literacy, bg: 471), öğretim stratejileri (instructional strategies, bg: 436), dijital (digital, bg: 398) en sık kullanılan anahtar kelimelerdir. Bununla birlikte eleştirel pedagoji (critical pedagogy, bg: 5), eğitimde medya (media in education, bg: 5), halk kütüphaneleri (public libraries, bg: 5) anahtar kelimeleri en az tercih edilenler arasındadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, WoS veri tabanında 1989-2022 yılları arasında bilgi okuryazarlığı ile ilgili eğitim/egitim araştırmaları kategorisinde yer alan akademik çalışmalara ait bibliyometrik analizleri içermektedir. Bilgi okuryazarlığı kavramı ile ilk kez 1974 yılında ortaya çıksa da, 1989 yılında Kütüphane Derneği (ALA) Başkanlık Komitesince hazırlanan raporda ilk açıklayıcı tanımı yapılmıştır (ALA, 1989). WoS veri tabanında 1989 yılı itibariyle bilgi okuryazarlığı ile ilgili alanyazında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Araştırmaya ait veriler incelendiğinde, 1989 yılından 2012 yılına kadar çalışmaların düşük seyrettiği, bilgi

okuryazarlığı ile ilgili en yüksek çalışmanın 2018 yılında olduğu görülmektedir. Daha sonrasında yaşanan azalmanın tüm dünyanın olumsuz etkilendiği Covid 19 pandemisinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Araştırma kapsamında incelenen akademik çalışmaların yayın türüne bakıldığında, araştırma sonuçları en çok makalenin tercih edildiğini, daha sonra bildiriler ve kitap bölümlerinde çalışmalar yapıldığını göstermektedir. Bilimsel makaleler, özgün araştırma eğilimleriyle ve bilim insanlarının araştırma sonuçlarını incelemelerine fırsat sunması ile ulaşılabilirliğinin diğer çalışmalara (özet, tezler, konferans raporları ve diğerleri.) nazaran kolay olması bakımından daha çok tercih edilmektedir (Sönmez & Bozdoğan, 2020). Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer bulgularla karşılaşmıştır. (Bozdoğan, 2020; Demir & Çelik, 2020; Karagöz & Koç Ardıç, 2019; Özkaya, 2019; Polat & Karakuş, 2021; Şeref & Karagöz, 2019).

Araştırma sonuçları ülke dağılımları açısından incelendiğinde, ABD, Çin, İspanya ülkeleri ilk sıralarda gelmektedir. Bu ülkeler arasında sıralamada Türkiye 8. sırada yer almaktadır. Literatürde, ABD'nin ilk sırada olduğu benzer çalışmalarla karşılaşmıştır. (Gürkan & Kahraman, 2021; Karaca & Akbaba, 2021; Koç & Karabınar, 2021; Köse, 2021; Seyran & Gürhan, 2021; Yeşiltaş & Şeker, 2021). Yazarların bağlı olduğu kurumlar incelendiğinde ilk üçünün ABD'ye bağlı üniversiteler olduğu görülmüştür. Bu da en fazla çalışma yapılan ülkenin ABD olduğu sonucuyla bağlantılıdır. Ortak yazarlık bakımından ülkelerin görselleştirilmiş ağ haritasına göre; özellikle Amerika, İspanya ve Çin en çok dikkat çeken ülkeler olmuştur. Bu ülkeler arasından ABD'nin ülkeler arası işbirliğinin diğer ülkelere göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, ABD'nin bilgi okuryazarlığı çalışmalarını desteklediği, bu konuda araştırma eğilimlerinin olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarının dillere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla çalışmanın İngilizce, İspanyolca ve Çince dillerinde yapıldığı sonucuyla karşılaşmıştır. İngilizcenin bilim ve iletişim dili olmasından kaynaklı en fazla tercih edildiği söylenilebilir. Literatürde araştırmayla ilgili benzer sonuçlarla karşılaşmıştır (Bordons & Barrigón, 1992; Gökçen & Arslan, 2029; Polat & Karakuş, 2021; Şeref & Karagöz, 2019; Yeşiltaş & Yılmaz, 2021).

Yazarların bağlı olduğu ilk 10 kuruma bakıldığında, Purdue Üniversitesi, Purdue Üniversitesi Sistemi, Purdue Üniversitesi Batı Lafayette Kampüsü en çok çalışma yapılan üniversiteler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu üniversitelerin ABD'ye bağlı kurumlar olması araştırma sonuçlarıyla beklenen bir durum olarak karşılanmıştır. Eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların ortak yazarlık bakımından üniversiteler arası işbirliği incelendiğinde bu üniversitelerin aralarında güçlü bir bağın olmadığı görülmüştür. Türkiye'deki kurumlara bakıldığında, birçok alanda önemli çalışmaların yürütüldüğü, Hacettepe gibi köklü bir üniversitenin ilk sırada yer alması beklenen bir sonuç olarak karşılanmıştır. Araştırmayla aynı sonuçla karşılaşan Yeşiltaş ve Evcı, (2021) eğitimde bilgisayar okuryazarlığı çalışmalarının bibliyometrik bir analizi adlı çalışmalarında bilgisayar okuryazarlığı ile Türkiye'de bulunan yazarların bağlı oldukları kurumlar arasından ilk sırada Hacettepe Üniversitesinin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmaların yıllara göre atıf dağılımı incelendiğinde 2000 yılından önce herhangi bir atıf bilgisi bulunmamaktadır. 2005 yılıyla birlikte atıflarda artış olmuştur. Bu bakımdan en yüksek atıf oranları, 2021, 2020, 2019

yıllarında olmuştur. 2022 yılında atıf sayısındaki düşüklüğün, araştırmanın 2022 yılının başlarında yürütülmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Eğitim araştırmaları kategorisinde bilgi okuryazarlığı konulu çalışmalara en çok atıf yapılan çalışmalar incelendiğinde, “Defining twenty-first century skills. In Assessment and teaching of 21st century skills” ve “Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy” en fazla atıf alan çalışmalar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bilgi okuryazarlığı konusunda en fazla atıf alan kaynaklar incelendiğinde, “Computers & Education”, “Education and Information Technologies” olduğu görülmüştür. Bu kaynakların ülkelerinde önde gelen dergiler olduğu görülmüştür.

Araştırmaların indekslenebilmesi ve araştırma alanlarına kolaylık sağlaması bakımından anahtar kelimeler önem arz etmektedir (Gürten, Özdiyar & Şen, 2019). Araştırmada incelenen çalışmalara ait anahtar kelimelerin sosyal ağ analizine bakıldığında, en çok ele alınan anahtar kelimeler sırasıyla; bilgi okuryazarlığı (information literacy), medya okuryazarlığı (media literacy), öğretim stratejileri (instructional strategies) gelmektedir. Bu kelimeler bilgi okuryazarlığı ile ilgili anahtar kelimeler olduğundan bu durum beklenen bir sonuç olmuştur.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıda öneriler sunulmuştur.

- Bilgi okuryazarlığı ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacıların, ABD ve Çin kaynaklı araştırmaları incelemeleri önerilmektedir.
- Bu araştırma bilgi okuryazarlığı ile sınırlıdır, diğer okuryazarlıklarının da bibliyometrik analizleri yapılabilir.
- Araştırmada WoS veri tabanında yapılmış olup bilgi okuryazarlığı ile ilgili Scopus, EBSCO ve PROQUEST veri tabanlarında da bibliyometrik analizlerinin karşılaştırılması önerilebilir.

Etik Metin

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

KAYNAKÇA

- AASL/ AECT (American Association of School Librarians i Association for Educational Communication and Technology). (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning*. American Library Association.
- ALA (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm>
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 15-28.
- Akcan, C. (2021). Bilgi okuryazarlığı ve sosyal bilgiler eğitimi. E. Yeşiltaş (Ed.), *Teknoloji Işığında Okuryazarlıklar ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s.51-75). Pegem.
- Akkoyunlu, B. & Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Bordons, M., & Barrigón, S. (1992). Bibliometric analysis of publications of Spanish pharmacologists in the SCI (1984–89). *Part II. Scientometrics*, 25(3), 425-446. <https://doi.org/10.1007/bf02016930>

- Bozdoğan, A. E. (2020). Web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik analizi bilim merkezleri müzeleri üzerine yapılan eğitim araştırmaları makaleleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 174-191. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.9>
- Çetinkaya-Bozkurt, Ö. Ç., & Çetin, A. (2016). Girişimcilik ve kalkınma dergisinin bibliyometrik analizi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 229-263.
- Demir, E., & Çelik, M. (2020). Fen bilimleri öğretim programları alanındaki bilimsel çalışmaların bibliyometrik profili. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 131-182. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.765220>
- Doyle, C.S., (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. ERİC Clearinghouse on Information & Technology. Syracuse.
- Gökçen, D., & Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometri çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56.
- Gürkan, G., & Kahraman, S. (2021). Biyoteknoloji eğitimi alanındaki makalelerin web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2460-2483. <https://doi.org/0.17679/inuefd.1020116>
- Gürten, E., Özdiyar, Ö. & Şen, Z. (2019). Social network analysis of academic studies on gifted people. *Education and Science*, 44(197), 185-208.
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 787-800.
- İnceoğlu, Ç. (2014). Türkiye’de sinemayı konu alan doktora tezleri üzerine bibliyometrik bir çözümleme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (21), 31-50.
- Karaca, A., & Akbaba, B. (2021). Vatandaşlık eğitimine yönelik bibliyometrik araştırma: 1980-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 788-804. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-904375>
- Karagöz, B., & Koç-Ardıç, İ. (2019). Ana dili eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.
- Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: bilgi okuryazarlığı planı ve hazırlama unsurları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi. İstanbul. Türkiye.
- Koç, A., & Karabınar, S. (2021). Muhasebe eğitimi alanındaki uluslararası bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi ve türkiye’nin konumu. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 13(24), 181-195. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.715885>
- Köse, M. (2021). Pedagojik alan bilgisine yönelik bibliyometrik bir araştırma: 1987-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2217-2250. <https://doi.org/10.17152/gefad.938546>
- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2009). Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığının Önemi. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/11609>
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Li, K., Rollins, J. & Yan, E. (2018) Web of science use in published research and review papers 1997–2017: A selective, dynamic, cross-domain, content-based analysis. *Scientometrics*, 115, 1–20.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. <https://doi.org/0.17860/efd.08241>
- Özkaya, A. (2019). Bibliometric analysis of the publications made in STEM education area. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 590-628. <https://doi.org/10.14686/buefad.450825>
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 249-266.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008- Mart). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. [Bildiri sunumu]. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya, Türkiye.

- Polat, R., & Karakuş, U. (2021). Çevre eğitimi alanındaki makalelerin web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 131-145. <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.145>
- Seyran, F., & Gürhan, N. (2021). Eğitim kurumlarında öğrenciler arasında yaygınlaşan şiddet: okul zorbalığı üzerine bibliyometrik bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1690-1723. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1771189>
- Sönmez, Ö. F., & Bozdoğan, K. (2020). Bibliometric analysis of values education researches based on web of science database. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1543-1577.
- Süral, S. & Dedeşali, C., N. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7 (2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 213-231. <https://doi.org/10.31464/jlere.578224>
- Şeref, İ. & Karagöz, B. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Van-Eck, N. J., & Waltman, L. (2010) Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Van-Eck, N. J., & Waltman, L. (2013). VOSviewer manual. *Leiden: Univeriteit Leiden*, 1(1), 1-53.
- Yeşiltaş, E., & Evcı, N. (2021). Eğitimde bilgisayar okuryazarlığı çalışmalarının bibliyometrik bir analizi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 223-242.
- Yeşiltaş, E., & Şeker, G. (2021). Sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(2), 169-189.
- Yeşiltaş, E., & Yılmaz, A. (2021). Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 1-1. <https://doi.org/10.26466/opus.935547>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 baskı). Seçkin.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. (Report ED 100391). Washington DC: National Commission on Libraries and Information Science.



EXTENDED ABSTRACT

Bibliometric Analysis Of Studies On Information Literacy In Education

Introduction

Individuals who realize lifelong learning can easily adapt to the society they live in and fulfill their duties and responsibilities as citizens. One of the concepts that emerged with the lifelong learning process is information literacy. Information literacy, which can keep up with the age, can also apply to different literacy (computer literacy, geographical literacy, multimedia literacy, web literacy, digital literacy, critical literacy, visual literacy, financial literacy, library literacy, media literacy, social media, historical literacy, political literacy, technology literacy, etc.) is a type of literacy that finds its place in many fields and professions (Akcan, 2021).

The aim of this research is to bibliometrically analyze 1419 publications on information literacy in the field of education published between 1989 and 2022 and indexed in the Web of Science (WoS) database. In order to reach a holistic interpretation, the research was carried out to cover the 33-year time period between 1989-2022.

Method and Data Analysis

This study was carried out with the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. In the research, data were obtained by using the Web of Science (WoS) database. WoS is one of the world's favorite scientific citation and analytical data bases. In this database, researchers can reach dense data sets by making larger-scale searches (Li, Rollins, & Yan, 2018). The data of the research were analyzed bibliometrically. Bibliometric analyzes help to obtain research trends and citation information by years about the relevant field and subject, and can provide detailed information flow about these studies (İnceoğlu, 2014). The data obtained in WoS were conducted by two researchers by making comparisons.

Result and Discussion

The findings of the research are given under the titles of publication year, publication type, publication languages, countries, authors' institutions, citation analysis, and keywords. The research results are given below.

In the WoS database, it has been seen that studies have been carried out in the literature on information literacy since 1989. When the data of the research is examined, it is seen that the studies were low from 1989 to 2012, and the highest study on information literacy was in 2018. Considering the publication type of the academic studies examined within the scope of the research, the results of the research show that the articles are mostly preferred, followed by the studies in the papers and book chapters. When the research results are analyzed in terms of country distribution, the USA, China and Spain come first. Turkey ranks 8th among these countries. When the distribution of research results according to languages was examined, it was found that the most studies were conducted in English, Spanish and Chinese languages. Looking at the top 10 institutions to which the authors are affiliated, it was concluded that Purdue University, Purdue University System, Purdue University West Lafayette Campus were the universities with the most studies. When the citation distribution of the studies on information literacy in the educational research category is examined, there is no citation

information before the year 2000. There has been an increase in citations in 2005. When the most cited studies on information literacy in the educational research category are examined, it is seen that “Defining twenty-first century skills. Considering the social network analysis of the keywords belonging to the studies examined in the research, the most discussed keywords are respectively; information literacy, media literacy, instructional strategies.

In line with the results of the research, suggestions are presented below.

- Researchers who want to work on information literacy are recommended to examine studies from the USA and China.
- This research is limited to information literacy, bibliometric analyzes of other literacy can also be done.
- It is recommended to compare the bibliometric analyzes of the Scopus, EBSCO and PROQUEST databases related to information literacy.



"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/).

Senaryo Tabanlı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Afetlere İlişkin Bilgi ve Tutum Düzeylerine Etkisi*

Uğur ÇAKIR¹  & Bahadır KILCAN^{**2} 

Gönderilme Tarihi: 15 Eylül 2022 Kabul Tarihi: 18 Ekim 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1175589

Öz:

Bu çalışmada, senaryo tabanlı afet eğitiminin ortaokul öğrencilerinde afetlere ilişkin bilgi ve tutum düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Senaryo temelli öğretim modelinin özellikleri güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan afet konularının öğretiminde ve öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından uygun olacağı düşünülmektedir. Araştırmada nicel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, deneysel desenlerden "Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de afetlerden en fazla zarar gören il olan Kocaeli'de, rasgele (random) yöntemle seçilmiş bir ortaokulda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 46 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulama boyutu 6 hafta sürmüştür. Bu süreçte deney grubunda senaryo tabanlı öğretimle oluşturulan afet eğitimi etkinlikleri işlenirken, kontrol grubunda hali hazırda uygulanmakta olan öğretim programındaki öğretim sürecine göre ders işlenmiştir. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla Afet eğitimi başarı testi (ABT), Afete hazırlık tutum ölçeği (AHTÖ) geliştirilmiş ve kullanılmıştır. (ABT) başarı testi ve (AHTÖ) tutum ölçeği ön test - son test olarak deney ve kontrol gruplarına iki kez uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, senaryo tabanlı öğretim yönteminin, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin afet eğitimine ilişkin başarılarına ve afete hazırlıklarına yönelik tutumlarına etkisini yorumlanması amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada, STÖ yöntemine uygun olarak hazırlanmış olan senaryolarla dersin işlenmesinin öğrencilerin bilgi ve tutumlarına etkisini tespit etmek için veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler, SPSS 22 istatistik paket programında yer alan bağımsız gruplar için t-testi ve bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin afete hazırlık tutumlarına yönelik son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular sonucunda, STÖ yönteminin AHTÖ'ne yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığını göstermiştir. Öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, STÖ yönteminin ABT'ne yönelik öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda, senaryo tabanlı öğretimin

Atf:

Çakır, U. & Kılcan, B. (2022). Senaryo tabanlı eğitimin ortaokul öğrencilerinin afetlere ilişkin bilgi ve tutum düzeylerine etkisi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 183-205. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1175589>

¹Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-1820-4530

²Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-0646-1804

*Corresponding Author: bahadir@gazi.edu.tr

**Bu çalışma birinci yazarın Gazi Üniversitesinde yaptığı "Senaryo Tabanlı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Afetlere İlişkin Bilgi ve Tutum Düzeylerine Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

ortaokul öğrencilerinin afetlere ilişkin bilgi ve tutum düzeylerine olum yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Senaryo tabanlı öğrenme, afet, afet eğitimi, ortaokul, sosyal bilgiler.

Abstract:

This study analyzes the effects of scenario-based disaster training on the disaster-related information and attitude level of secondary school students. The characteristics of the scenario-based teaching model are thought to be appropriate in teaching the disaster topics included in the updated social studies curriculum and in achieving the goals to be attained by the students. The research was conducted using quantitative research methods. In the quantitative dimension of the study, "pre and post test pattern with control group pattern" was used from experimental designs. The study group of the research is composed of 46 students who are attending to 6th grade in a randomly selected secondary school in Kocaeli, which is the most affected province from disaster in Turkey. The application phase of the study lasted 6 weeks. In this process, the experimental group were taught disaster training activities formed by scenario-based training while the control group were taught according to the currently applied traditional approach based on narrative and question-answer method. Disaster education achievement test (ABT), Disaster preparedness attitude scale (AHTÖ) were developed and used to collect the data of the study. The ABT achievement test and the AHTÖ attitude scale were administered twice to the experimental and control groups as pre - test and post - test. In the study, t-test for independent groups and t-test for dependent groups in the SPSS 22 statistical package program were performed to determine the effect of the course on the knowledge and attitudes of the students when the course is taught with the scenarios prepared according to the STÖ method. At the end of the study, it was determined that there was a significant difference between students' post-test attitude scores for disaster preparedness attitudes. Finding end result one, it shows that the STÖ method increases the attitudes towards the AHTÖ positively. It was determined that there was a significant difference between students' post-test academic achievement scores. These findings indicate that the STÖ method positively enhances the ABT-oriented academic achievement levels of students. In this context, it was concluded that Scenario-Based Training contributes to Disaster-Related Information and Attitude Levels of Secondary School Students.

Keywords: Scenario-Based learning, disaster, disaster training, secondary school, social studies.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca dünya üzerinde can ve mal kaybı gibi olumsuzluklara yol açan afetler, doğal ya da beşeri kaynaklı olmasına bakılmaksızın sürekli karşımıza çıkmakta ve gündelik yaşama müdahale etmektedir. Afet, insanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, insan faaliyetlerini ve gündelik yaşamı engelleyerek toplumun kendi imkân ve üstesinden gelemeyeceği doğal, teknolojik ya da insan kaynaklı olayların sonucudur (Özmen, Nurlu, Kuterdem & Temiz, 2005). Afetleri meydana gelme nedenine göre ikiye ayırmak mümkündür (Şahin & Sipahioğlu, 2007, s. 13). Bunlar; doğal afetler ve beşeri afetlerdir. Doğal afetler, kaynağını doğal sebeplerden alan, önlenmesi insan eliyle mümkün olmayan fırtına, deprem, sel, tsunami, yanardağ patlaması gibi felaketlerin her biridir. Bunun yanında beşeri afetler ise hızlı sanayileşme, çevre kirliliği, orman yangınları, küresel ısınma, hava kirliliği, doğaya zarar verme sonucu oluşan iklim değişiklikleri, savaşlar gibi insan etkisi ile oluşturulan maddi ve manevi kayıplara neden olaylar olarak değerlendirilmektedir (Alkan, Elmas, Karakuş & Akkay, 2001; Reeves & Lenoir, 2006).

Afetler, oluş zamanı belli olmayan ve günümüz teknolojisiyle belirlenemeyen durumlar olduğundan, sürekli hazır olmayı gerekli kılmaktadır (Erkal & Değerliyurt, 2009). Meydana gelen afetlerin büyüklüğü genellikle, afetlerin neden olduğu can kayıpları, yaralanmalar, fiziksel hasarlar, sosyal ve ekonomik etkilerin büyüklükleri ile değerlendirilmektedir (Ergünay, 2008). Afetlerin ortaya çıkmasında doğa olayının etkisi kadar afetin meydana geldiği toplumun sosyal, ekonomik ve siyasi özelliklerinin de önemi büyüktür (Coşkun, 2011; Genç, 2007).



Son zamanlarda afetlerin meydana gelme sıklıkları ve verdikleri zararların artması ile beraber ortaya çıkan sonuçlar pek iç açıcı değildir. Afetlerin yıkıcı etkilerini en aza indirmek için toplumun bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi gerekliliği birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Başbüyük, 2004; Ergünay, 1996; Hurnen & McClure, 1997; Öcal, 2005; Petal & Izadkhah, 2008; Taş, 2003). Afetlerin farklı gelişmişlik ve kültür düzeyindeki toplumlarda kavranabilir ve olağan durumlar olarak görülebilmesi ve etkilerinin eğitim yoluyla tüm bireylerde etkili bir şekilde öğretilmesi için genel olarak toplumun özeldense öğrencilerin ciddi ve planlı bir şekilde eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Özmen vd., 2005). Bu konuda Vatandaş ve Vatandaş (2000) dünya üzerinde meydana gelen afetlerin etkilerinin azaltılmasında, arama kurtarma çalışmalarından çok, önceden planlama ve hazırlıklı olma konularına önem verildiğinden bahsetmektedir. Yani eğitim faaliyetleri afet zararlarını engelleme ve azaltma çalışmalarıyla iç içe görülmektedir. Eğitim kurumlarının temel aldığı ve başarılı bir şekilde yürüttüğü afet eğitimi, öğrencilerin bu eğitime aktif olarak katılmalarıyla mümkündür (Yılmaz, 2014). Bu katılım sadece bilgi düzeyinde olmamalı, beceri ve uygulama düzeyine de verilerek onların afetlerin zararlarını azaltmada kendi güçlerini ortaya çıkarmalarına olanak sağlamalıdır (Petal ve Izadkhah, 2008).

Toplumda afet bilincinin oluşturulması için afet eğitiminin sistemli ve kapsamlı olarak programlanarak verilmesi önemlidir. Eğitimin başladığı yer, okullar olduğu için ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademedense afet eğitimi konusuna değinilmeli ve yaşadığımız bölge itibari ile afetlere hazırlıklı olunması gerekmektedir. Milli eğitim sisteminin hedefleri incelendiğinde, ilköğretimde bu hedeflerin gerçekleşmesinde ve bilgi toplumundan beklenen nitelikli insanın yetiştirilmesinde en büyük görevin sosyal bilgiler dersine düştüğü görülmektedir (Sönmez, 2005, s. 4). Sosyal bilgiler dersi, Türkiye’de sorumluluk sahibi iyi ve etkili vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Öztürk, 2012). Sosyal bilgiler ders programında afet eğitimi ile ilgili kazanımlar yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; 2013). Bu kapsamda toplumun istediği iyi ve sorumlu bireyler yetiştirmede afet eğitimi önemli konu ve uygulama alanlarından birisidir.

Macaulay’a (2007) göre okul programları öğrencilerin yaşadıkları çevrelerinde meydana gelebilecek afetlere hazırlıklı olabilmek için iyi bir araçtır. Öğretmenlerin çoğu, afet eğitimi verirken, geleneksel öğretim yöntemleri kullanmayı tercih etmektedirler. Genellikle düz anlatım ve soru sorma yoluyla afet eğitimi okullarda öğretilmektedir (Öcal, 2005). Derslerde sadece geleneksel yöntemlerin kullanılmasının öğretimin istenen başarı düzeyine ulaştırılmamasına neden olduğu ifade edilmektedir (Karamustafaoğlu, Ayas & Coştu, 2002). Bu durumda öğrencilere hangi öğretim yönetimi ile afet eğitimi konularının öğretilebileceği bu araştırmanın gerekliliğini yansıtmaktadır. Açıkgöz (2007)’e göre öğrencilerde öğretim süreci içerisinde yaşanan en önemli sorun güdülenmedeki yetersizliktir. Bu nedenle öğrencinin öğrenmesi istenen seviyede olmayacaktır. Öğrencileri aktif hale getirecek, kalıcı öğrenmeyi sağlayacak ve üst düzey kazanımları harekete geçirecek öğrenme yöntemlerinden birisi de senaryo tabanlı öğrenmedir (STÖ). Yan (2006) senaryo tabanlı öğrenmeyi bireylerin veya bireylerden oluşan grupların yaşamlarını etkileyen özel durumları keşfetmek için planlanan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Schank (1999) senaryo tabanlı öğrenmenin öğrencilerin belirlenen bir amaç doğrultusundan istenilen eylemi gerçekleştirebilmek ve uygulama becerilerini oluşturmak için yaparak-yaşayarak öğrenme ortamları olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda senaryolar üzerinde çalışan öğrenciler analiz, sentez, değerlendirme ve karar verme gibi üst düzey becerilerini geliştirmektedirler (Veznedaroğlu, 2005). STÖ, öğrencilerin afet eğitimi senaryoları ile hazırlanmış bir dersle karşılaşabilecekleri durumları önceden tahmin ederek çözüm yolları bulmayı ve duruma uyum sağlamayı amaçlamaktadır.



Afet eğitimi konularında öğrencilerin çeşitli afet deneyimleri edinebilmesi için farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde kullanılan STÖ'nin afet eğitimi konularında bilgiyi yapılandırarak ve olaylar arasında etkileşimi sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirecek bir yöntem olduğu görülmektedir. Literatürde son yıllarda STÖ ile yapılan çalışmalara yer verilmesine rağmen (Avcı & Bayrak, 2013; Çelen & Vural, 2009; Kocadağ, 2010; Süğümlü, 2009; Veznedaroğlu, 2005; Yan, 2006), sosyal bilgiler eğitimi alanında STÖ ile ilgili çalışma ve uygulamalara çok az rastlanmıştır. Sosyal bilgilerde afet eğitimi konularına senaryolar yoluyla öğretiminin öğrencilerde üst düzey becerileri ve bilgi düzeylerini geliştireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada senaryo tabanlı öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin afetlere ilişkin bilgi düzeyleri ve afetlere karşı tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Senaryo tabanlı eğitim uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim ortamında öğrenimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik bilgi düzeylerine etkisine ilişkin;

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test - son test ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test - son test ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Senaryo tabanlı eğitim uygulaması ile öğretim öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim ortamında öğrenimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin;

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik ön test tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik ön test - son test tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik ön test - son test tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik son test tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, ortaokul sosyal bilgiler dersi afet eğitiminde, geleneksel yöntem ile senaryo tabanlı öğrenme (STÖ) yaklaşımının öğrencilerin bilgi ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s. 253).

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemine uygun olarak ön test - son test kontrol gruplu yarı



deneyssel desen kullanılmıştır. Nicel araştırma; deneme, gözlem ve deneylere dayanılarak yapılan görgül (ampirik) araştırma yaklaşımına ya da gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği niceliksel veya sayısal araştırma yaklaşımına verilen isimdir (Kuş, 2003). Deneyssel desen ise gruplara ayrılmış veya tek bir grup halinde uygulanacak olan materyalin işleme konulmadan ölçülmesi ve elde edilen bulguların kaydedilmesi ya da aynı materyali işleme tabi tutarak denemeler gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Balci, 2015, s. 245). Büyüköztürk vd. (2014, s. 3) deneyssel deseni, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmayı amaçlayan araştırma desenleri olarak tanımlamıştır. Deneyssel desen ile yapılan araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma vardır. Gerçek deneyssel desenlerden biri olan ön test - son test kontrol gruplu desende yansız (seçkisiz) atama ile belirlenmiş iki grup bulunur. Her iki durumda da deney öncesi ve deney sonrası ölçüm yapılır (Karasar, 2015, s. 97). Bu bağlamda araştırmada kullanılan deneyssel yöntemde, deney grupları üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkenleri “senaryo tabanlı öğrenme ile öğretim” ve “geleneksel yöntemler ile öğretim” oluşturmaktadır. Bağımlı değişkenleri ise; başarı puanları ve afete yönelik tutum puanlarından meydana gelmektedir. Araştırmada kullanılan deneyssel desen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneyssel Deseni

Gruplar	Ön Test	Deneyssel İşlem	Son Test
Deney Grubu	Başarı Testi Afet Tutum Ölçeği	Senaryo Tabanlı Öğrenme Yöntemi	Başarı Testi Afet Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Başarı Testi Afet Tutum Ölçeği	Geleneksel Yöntem ¹	Başarı Testi Afet Tutum Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerine uygun ölçüt örnekleme uygun olarak belirlenmiştir. Buradaki ölçüt çalışmanın yapıldığı il olan Kocaeli’nin Afet Bilgi Envanteri’ne göre Türkiye’de afetlerden en fazla zarar görmüş il (Gökçe vd., 2008) olmasıyla açıklanabilir. Çalışma 2015 - 2016 öğretim yılında bu il merkezindeki random olarak belirlenen bir okuldaki 6. sınıfta öğrenim gören 55 öğrenci ile yürütülmüştür. Ancak bu kişilerden araştırmanın ön test ve son testine katılmayan 7 kişi ve 2 özel durumu olan öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunun son şeklini oluşturan deney ve kontrol grubuna ilişkin öğrenci bilgileri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gurubuna İlişkin Öğrencilerin Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	11	46	10	45	21	46
Erkek	13	54	12	55	25	54
Toplam	24	100	22	100	46	100

Tablo 2’de belirtildiği gibi deney gurubunda 24 ve kontrol grubunda 22 öğrenci bulunmaktadır. Deney gurubunda yer alan öğrencilerin 11 (%46)’i kız, 13 (%54)’ü erkektir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 10 (%45)’u kız, 12 (%55)’si erkektir. Deney ve kontrol grupları incelendiğinde sayısal olarak her iki gurubunda birbirine denk olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak ve bu doğrultuda katılımcıların afet ve güvenli yaşam eğitimi konularına ilişkin akademik bilgi düzeylerini ölçmek için “Afet Eğitimi Başarı Testi (ABT)” ve afet eğitimi ve güvenli yaşama yönelik tutumlarını belirlemek için “Afete Hazırlık Tutum

¹ Öğretim programlarında yer alan yöntemlere göre

Ölçeği (AHTÖ)” olmak üzere iki adet veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Afet Eğitimi Başarı Testi (ABT): Başarı testleri, test yönteminin geliştiği eğitim uygulamalarında ve sistemlerinde akademik başarı veya bilgi düzeylerini ölçmek için sıklıkla kullanılan bir ölçme aracıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Büyüköztürk vd. (2014, s. 125) tarafından belirlenen dört aşamalı (problemi tanımla ve amaç belirleme - soruları oluşturma - uzman görüşü alma ve test formu oluşturma - ön uygulama) bir test geliştirme süreci izlenmiştir. Test geliştirme süreci sonunda Afet Başarı Testi (ABT) ile ilgili 23 soruluk bir başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. ABT geliştirme aşamaları aşağıdaki şekildedir.

Problemi Tanıma ve Amaç Belirleme: Bu aşamada afet başarı testinin amacı belirlenmiştir. Başarı testinin amacı senaryo tabanlı eğitim etkinlikleri sonunda afet ve afet eğitimi konusunda elde edilecek başarıyı ölçmektir. Problemi tanımlamak ve araştırmanın konusunun uygunluğunu ifade etmek için; afet, afet eğitimi, güvenli yaşam ve afete hazırlık konuları ile ilgili bir literatür araştırması yapılmıştır. 1990 yılından itibaren yapılmış olan ve ulaşılabilen 21 tez, 36 makale ve 7 sözlü bildiri çalışması taranmıştır. Akademik çalışmaların dışında ortaokul ders programları ve ders kitaplarında afet kavramına yönelik tüm konular incelenmiştir. Akademik çalışmalar, ders öğretim programlarında yer alan afet kavramına ilişkin konular, sivil toplum örgütlerinin yapmış olduğu programlar ve Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yöntemi Başkanlığı (2013) tarafından hazırlanan afet bilinci eğitimi ve afete hazır okullar programı incelenerek çalışmanın amacı ve gerekçesi oluşturulmuştur.

Soruları Oluşturma: Başarı testinin maddelerinin oluşturulmasında ortaokul programlarında yer alan afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplini kazanımları (Öcal vd., 2016), sosyal bilgiler 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında yer alan konular ve AFAD afet eğitimi programlarından yararlanılarak dört konu başlığı (afet kavramına ilişkin bilgi, afete hazırlık, afet sırası ve afet sonrası) oluşturulmuştur. Maddeler yazılırken; soru sayısı, testin cevaplama süresi, cümlelerin karışıklığı, ortaokul düzeyine uygunluğuna (Tekin, 2000, s. 95) dikkat edilmiş ve soru maddeleri belirlenen dört başlığa uygun bir biçimde yazılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda toplam 30 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşü Alma ve Test Formu Oluşturma: Araştırmacı tarafından çalışmaya ve senaryo tabanlı öğrenme etkinliklerine uygun olarak planlanan dört konu başlığını en az iki soru yoklayacak şekilde taslak olarak oluşturulan 30 soruluk madde havuzu; bir sosyal bilgiler alan uzmanı, iki sosyal bilgiler alanında doktora eğitimine devam eden araştırma görevlisi, bir AFAD eğitim uzmanı ve bir Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Böylece araştırmanın kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri sonucunda madde havuzundan 4 madde çıkarılmış ve 3 maddenin düzeltilmesine karar verilmiştir. Yukarıda bahsedilen uzmanları dönütleri tablo 3’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.



Tablo 3. Afet Eğitimi Başarı Testi Taslak Ölçeği Kapsam Geçerliliği Uzman Görüşleri Sonuçları

Madde Numarası	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	Madde Numarası	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli
Soru1	X			Soru 16	X		
Soru 2		X		Soru 17	X		
Soru 3	X			Soru 18	X		
Soru 4	X			Soru 19			X
Soru 5	X			Soru 20	X		
Soru 6	X			Soru 21	X		
Soru 7			X	Soru 22	X		
Soru 8			X	Soru 23	X		
Soru 9	X			Soru 24	X		
Soru 10	X			Soru 25	X		
Soru 11		X		Soru 26	X		
Soru 12	X			Soru 27	X		
Soru 13	X			Soru 28		X	
Soru 14	X			Soru 29		X	
Soru 15	X			Soru 30	X		

Tablo 3’deki sorulardan düzeltilmesine karar verilen üç madde bir dilbilim uzmanından destek alarak yeniden yazılmış ve dört madde de testten çıkarılmıştır. Uzman görüşlerinden sonucunda son haline ulaşılan başarı testi 26 sorudan oluşmakta ve dört şıklı çoktan seçmeli cevabı içermektedir. Test; test formunun adı, amacı, nasıl kullanılacağına açıkladığı birinci bölüm ile konu başlıklarına göre rastgele dağılımı sağlanmış soru maddelerinden oluşan ikinci bölümden oluşmaktadır.

Ön Uygulama: Oluşturulan 26 maddelik test formunun ön uygulaması Tekirdağ ilinde kolay ulaşılabılır örneklem ile seçilen bir ortaokulda 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenimine devam eden 135 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ön uygulamasına katılan 135 öğrenci asıl çalışma grubunun içerisine dahil edilmemiştir. Ön uygulama aşamasında maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, öğrenci sınıf düzeylerine uygunluğu, maddelerin uzunluğu ve ölçeğin uygulama süresi belirlenmeye çalışılmıştır. Ön uygulama sırasında öğrencilerden anlamadıkları noktaları sesli düşünceleri istenmiş ve gözlem yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda testin 30 dakikada bitirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ön uygulama aşamasında test uygulanan öğrenciler sorularla ilgili herhangi bir problemten bahsetmemişlerdir.

Afet başarı testinin ön uygulaması tamamlandıktan sonra Kocaeli ilinde asıl uygulamanın dışındaki farklı bir ortaokulun 5, 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören 336 öğrenci üzerinde son şekli verilen ABT’nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. ABT’nin güvenilirliğini belirlemek için Kuder Richardson 20 içtutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca testin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksleri analiz edilmiş ve yapılan analizler için TAP 16 (Test Analysis Program) analiz programından yararlanılmıştır. Buna göre testteki maddelere ilişkin yapılan analizler tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4. Afet Eğitimi Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi (Pjx)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)	Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi (Pjx)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)
1	,55	,44	13	,48	,56
2	,57	,45	14	,79	,49
3	,48	,31	15	,47	,36
4	,41	,25	16	,38	,20
5	,71	,38	17	,63	,47
6	,35	,27	18	,44	,48
7	,75	,51	19	,69	,65
8	,46	,25	20	,59	,49
9	,54	,54	21	,53	,47
10	,31	,28	22	,61	,48
11	,68	,54	23	,39	,21
12	,60	,61			

Tablo 4’te belirtilen ABT’nin madde güçlük ve madde ayırt edicilik analizleri sonucunda testte yer alan 3 maddenin ayırt ediciliği düşük olduğu için testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 23 maddenin madde güçlük ve ayırt edicilik analizlerine bakıldığında ise 3, 4, 6, 8, 13, 15, 16, 18 ve 23 numaraları maddelerin diğer maddelere göre daha zor, 5 ve 14 numaralı maddelerin ise daha kolay olduğu belirlenmiştir. Buna göre 4, 8, 16, 23 numaralı maddeler yeniden gözden geçirilerek düzenlemiş ve test kapsamına alınmıştır. Geliştirilen başarı testlerinde madde güçlüklerinin ortalama 0.50 civarında olması beklenir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 124). Bu bağlamda testte yer alan maddelerin kolaylık ve zorluk açısından dengeli bir biçimde dağıldığı görülmektedir. ABT’nin ortalama madde güçlüğü 0.48 olarak belirlenmiştir. Tablo 5’de madde ayırt edicilik indeksinin 0.20 ile 0.65 arasında değiştiği görülmektedir. Madde ayırt etme indeksi ortalaması ise 0.42’dir. Bu analizler sonucunda nihai testin madde ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan testin güvenilirliği için hesaplanan Kuder Richardson 20 (KR20) güvenilirlik katsayısı formülüne göre testin güvenilirlik katsayısı 0.75 bulunmuştur. Bu durum güvenilirlik bir ölçme aracının kararlılığını göstermektedir ve analizler sonucunda ölçme araçları için önerilen güvenilirlik düzeyinin (0.70) üzerinde bir seviyede olduğunun kanıtı sayılabilir (Büyüköztürk vd., 2014).

Teste ilişkin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerinden sonra son hali verilen 23 soruluk teste ilişkin belirtke tablosu hazırlanmış ve Tablo 5 da sunulmuştur.

Tablo 5. Afet Eğitimi Başarı Testi Belirtke Tablosu

Konu Başlıkları	Davranış Düzeyleri					f	%
	Maddelerin Dağılımı				Toplam		
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Üst Düzey			
Afete İlişkin Bilgiler	1, 2, 3, 12, 19, 20	4, 5, 6, 21, 23		15	12	52	
Afete Hazırlık	14, 16, 17, 22		7	13	6	26	
Afet Sırası			8, 9, 18		3	13	
Afet Sonrası			10, 11		2	9	
Toplam	10	5	6	2	23	100	

Tablo 5 incelendiğinde ABT’de yer alan maddelerin belirlenen dört konu başlığına ve davranış düzeylerine göre nasıl dağıldığı belirtilmiştir. Maddelerin dağılımına bakıldığında dengeli bir

dağılım olduğunu söylemek mümkündür.

Afete Hazırlık Tutum Ölçeği (AHTÖ): Araştırmada katılımcıların afete hazırlık tutumlarını ölçmek için “Afete Hazırlık Tutum Ölçeği (AHTÖ)” hazırlanmıştır. Tutum ölçeğini 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Kocaeli il sınırları içerisinde asıl çalışma okulundan farklı bir okulda random yolla belirlenen bir ortaokulun 5, 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören 465 öğrenciden (5. Sınıf 141 kişi, 6. Sınıf 144 kişi ve 7. Sınıf 180 kişi) elde edilen verilerle oluşturulmuştur.

Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: AHTÖ öğrencilerin afet ve afet eğitimine ilişkin duyuşsal alanlarını ölçmeye yönelik hazırlanan Likert (5’li) tipi bir ölçektir. Araştırmada tutum ölçeğine ilişkin belirlenen derecelendirme; “Tamamen Katılıyorum: 5”, “Katılıyorum: 4”, “Biraz Katılıyorum: 3”, “Katılmıyorum: 2” ve “Hiç Katılmıyorum: 1” şeklindedir. Ölçekte oluşturulan olumsuz cümlelerin cevapları ise; “Hiç Katılmıyorum: 5”, “Katılmıyorum: 4”, “Biraz Katılıyorum: 3”, “Katılıyorum: 2” ve Tamamen Katılıyorum: 1” şeklinde tersten kodlanmıştır. Ölçek oluşturulurken Karasar’ın (2015, s. 141-143) da belirttiği gibi dört aşama da gerçekleştirilmiştir. Bunlar madde havuzu oluşturulması, uzman görüşü alma, ön uygulama ve faktör analizi aşamalarıdır. Bu aşamalara aşağıda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Madde Havuzu Oluşturulması: İlk olarak afet, eğitimi ve afete hazırlık konuları ile ilgili bir literatür araştırması yapılmıştır. 1990 yılından itibaren yapılmış olan ve ulaşılabilen 21 tez, 36 makale ve 7 sözlü bildiri çalışması taranmıştır. Akademik çalışmaların dışında ortaokul ders programları ve ders kitaplarında afet kavramına yönelik tüm konular incelenmiştir. Ders öğretim programlarında yer alan ve Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yöntemi Başkanlığı (2013) tarafından hazırlanan afet bilinci eğitimi ve afete hazır okullar programında yer alan konulardan yola çıkılarak 55 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken bilgi ve olgusal durumları değil, arzu edilen ve edilmeyen duyuşsal durumları ifade edecek şekilde yazılmıştır. Oluşturulan maddelerin 24’ü olumsuz ve 31’i olumlu cümlelerden meydana gelmektedir.

Uzman Görüşü Alma: Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Madde havuzunda oluşturulan 55 önerme cümlesi sosyal bilgiler alanında öğrenimine devam eden bir araştırma görevlisi, bir alan uzmanı ve bir AFAD eğitim merkezi uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman geri bildirimleri sonucunda maddelerin ifade edilmiş biçimleri, araştırmanın amacına uygunluğu ve cümlelerin öğrenci düzeyine uygunluğu bağlamında 5 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ön Uygulama: Uzman görüşleri sonucunda kalan 50 madde rastgele sıralanarak ölçek şablonunda yer almıştır. Oluşturulan ölçeğin ön uygulaması Tekirdağ ilinde kolay ulaşılabılır örneklem ile seçilen bir ortaokulda 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenimine devam eden 485 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin ön uygulamasına katılan 485 öğrenci çalışma grubunun içerisine dahil edilmemiştir. Ön uygulama aşamasında maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, öğrenci sınıf düzeylerine uygunluğu, maddelerin uzunluğu ve ölçeğin uygulama süresi belirlenmeye çalışılmıştır. Ön uygulama çalışması sonucunda 485 öğrenciden alınan dönütler ışığında ölçekten 4 madde çıkarılmıştır. İki madde ise öğrenciler tarafından uzun ve karmaşık geldiği için yeniden düzenlenmiştir. Ön uygulama sonucunda kalan 46 madde bir dilbilim uzmanından yardım alınarak yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin cevaplama süresinin yaklaşık 30 dakika civarında olduğu gözlemlenmiştir. Madde havuzu, uzman görüşü alma ve ön uygulama aşamalarından sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Kalan maddelerin 21’i olumsuz

ve 25’i olumlu cümlelerden oluşmuştur.

Faktör Analizi: Ön uygulama sonuçlarından sonra ölçek asıl gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda faktör analizi yapılmış ve sonucuna göre ölçeğin yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Faktör analizinin en önemli amaçlarından biri, değişkenler arasındaki bağımlılığı araştırmak ve ilişkilere dayanarak elde edilen verilerin daha anlamlı olarak sunulmasını sağlamaktır (Balcı, 2015, s. 111).

Tutum Ölçeğinin Son Şekline Uygulanan Deneysel İşlemler: Afete Hazırlık Tutum Ölçeğinde (AHTÖ) yer alan 46 madde analize tabi tutulmuştur. İşlemler SPSS 22 paket programında yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada, alanyazına göre KMO değerinin 0.60 orta, 0.70 iyi, 0.80 çok iyi, 0.90 mükemmel olarak kabul edildiği bilinmektedir (Şeker, Deniz & Görgeç, 2004, s. 108). Analizler sonuçlarına göre Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0,92 Bartlett testi sonucu da 2631,676 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin ağırlıklı olarak tek boyut altında toplandığı ve bu tek boyuttaki maddelerin ölçeğin toplam varyansını açıklama oranının % 30’dan fazla olduğu görülmüştür. Tek faktörlü yapılarda ölçeğin toplam varyansı açıklama oranının 0.30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Öte yandan yapılan madde analizleri sonucunda ölçekteki maddelerden madde faktör yükü 0.40 ve üzerinde olan maddeler ölçeğe alınırken bu değerler altında kalan maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir. Literatürde Büyüköztürk (2011, s. 127) madde faktör yük değerinin 0.30 ile 0.40 arasında değer almasının alt kesme olarak alınabileceği belirtilmektedir. Sonuç olarak ölçekte kalan toplam 20 maddenin tek faktör altında toplandığı ve 0.40’ın üzerinde değer aldığı 26 maddenin ise bu değerler altında kaldığı görüldüğünden ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucu oluşan maddeler ve faktör yükleri, toplam varyansı açıklama oranları ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Afete Hazırlık Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

Madde Numarası	Faktör Yükü	Madde Numarası	Faktör Yükü
1	,46	11	,41
2	,41	12	,47
3	,40	13	,70
4	,51	14	,70
5	,57	15	,60
6	,57	16	,73
7	,57	17	,68
8	,53	18	,69
9	,50	19	,62
10	,47	20	,65
KMO: 0,92		Bartlett Testi: 2631,676	Cronbach Alpha: 0,88

Tablo 6’ya göre ölçek kapsamına alınan maddelerin ve faktörlerin toplam varyansın % 31.89’unu açıkladığı belirlenmiştir. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans miktarının %30 altında olmaması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda AHTÖ’nin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin son şekli 20 madde olarak belirlenmiştir. Bu maddelerin 12’si olumsuz 8’i olumlu cümlelerden oluşmaktadır. AHTÖ’den alınacak en yüksek puan 100, en düşük puan 20 olarak belirlenmiştir.

Senaryo Tabanlı Afet Eğitimi Etkinliklerinin Hazırlanması

Senaryo tabanlı eğitime uygun olarak afet eğitimi etkinliklerinin hazırlanması sürecinde, öğrencilere verilecek senaryolarda yer alacak konu ve durumları belirlemek amacıyla AFAD Eğitim merkezi tarafından hazırlanan afet bilinci eğitimi programı, Öcal vd. (2016) tarafından ortaokul programlarında yer alan afetten korunma ve güvenli yaşam kazanımları çalışması, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen afet konuları ve afete ilişkin hazırlanan çizgi film, kısa film ve hikâye kitapları incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, afet bilgi envanterine (Gökçe vd., 2008) göre Türkiye’de en fazla görülen ve zarara sebep olan afet türü; afet türü, afete hazırlık, afet sırası, afet sonrası ve güvenli yaşam konularını da içerisinde barındıran deprem, sel, heyelan ve kaya düşmesi konularında dört farklı öğrenme senaryosu hazırlanmıştır. Senaryo yazım sürecinde Hafler (1997) ve Brock (2003) tarafından belirlenen senaryo hazırlanma aşamaları göz önünde bulundurularak öğrenme senaryoları yazılmıştır. Senaryo yazım aşamaları için geliştirilen yazma aşamaları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Senaryoların Yazım Aşamaları Süreci

Yazım Aşamaları	Yapılan İşlemler	Süre
Tasarlama	Senaryonun hangi konuları kapsayacağı ve verilmesi tasarlanan öğrenme hedefleri oluşturulmuştur.	4 Hafta
Yaşama Yakınlık	Senaryolara yazılırken yaşamdan alınmış örneklerden yararlanılarak, yaşanması muhtemel senaryolar düşünüldü. Gazete haberleri, araştırmalar ve yaşanmış hikâyeler incelenmiştir.	8 Hafta
Öğrenme Hedefleri	Öğrencilerin uygulama sürecinin sonunda afetlere ilişki bilgi edinme, afete hazırlık, afet sırasında, afet sonrası ve güvenli yaşam hakkında neler yapılması gerektiği konularında kazanımlar hedeflenmiştir.	3 Hafta
Kaynaklara Erişim	Uygulama sürecinde hangi bilgilerin kullanılacağı ve bu bilgilere nasıl ulaşılabileceği belirlenmiştir.	2 Hafta
Yazma	Senaryonun nasıl başlayacağı, olay örgüsü, içerisinde yer alan karakterler, nasıl sonuçlanacağı, kullanılacak görseller ve anlatım yöntemi belirlenerek senaryolar yazılmıştır.	6 Hafta
Görüş Alma	Senaryolar yazıldıktan sonra; öğrenci seviyesine uygunluğunu kontrol etmek için bir psikolog, bir Sosyal Bilgiler alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır.	3 Hafta
Düzeltilme	Alınan görüşlerden sonra senaryolara son şekli verilmiştir.	2 Hafta
Ön Uygulama	Uzmanlardan alınan görüşler ve düzeltmelerden sonra senaryo metninin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, eksik yönleri olup olmadığını anlamak için kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla Tekirdağ ilinde bir ortaokulun 6. Sınıfında öğrenim gören 18 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır.	1 Hafta
Son Halini Alma	Ön uygulama sonucundan sonra gelen dönütler sonucunda senaryoya son hali verilmiştir.	2 Hafta

Tablo 7’de belirtildiği gibi araştırmada uygulanacak olan senaryolar; tasarlama, yaşama yakınlık, öğrenme hedefleri, kaynaklara erişim, yazma, görüş alma, düzeltme, ön uygulama ve son verme alma olmak üzere dokuz aşamada gerçekleştirilmiştir. Senaryo yazım aşamaları oluşturulurken öğrenci seviyesine ve senaryoların yaşama yakınlığına uygunluğu hakkında titizlik gösterilmiştir.

Senaryoların ön uygulama aşamasında senaryoların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, yazı puntolarının okunabilirliği, senaryoda yer alan karakterlerin anlaşılabilirliği, kullanılan görsellerin metin ile uyumu ile ilgili öğrencilere sorular sorulmuş ve senaryoların sesli okunması istenmiştir. Öğrenciler olumsuz dönüt gelmemesinden dolayı

senaryo metninde herhangi bir değişik yapılmamıştır. Senaryo tabanlı afet eğitimi etkinlikleri yazım aşaması bittikten sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, senaryolar ve çalışma grubu oluşturulduktan sonra çalışmanın uygulama süreci başlamıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra çalışmanın daha önceden belirlenen uygulama sürecine göre ilerleme kaydedilmiştir. Uygulama toplam 12 ders saatini kapsamıştır. Senaryo tabanlı afet eğitimi etkinliklerinin veri toplama sürecine ilişkin çalışma planı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Çalışma Planı

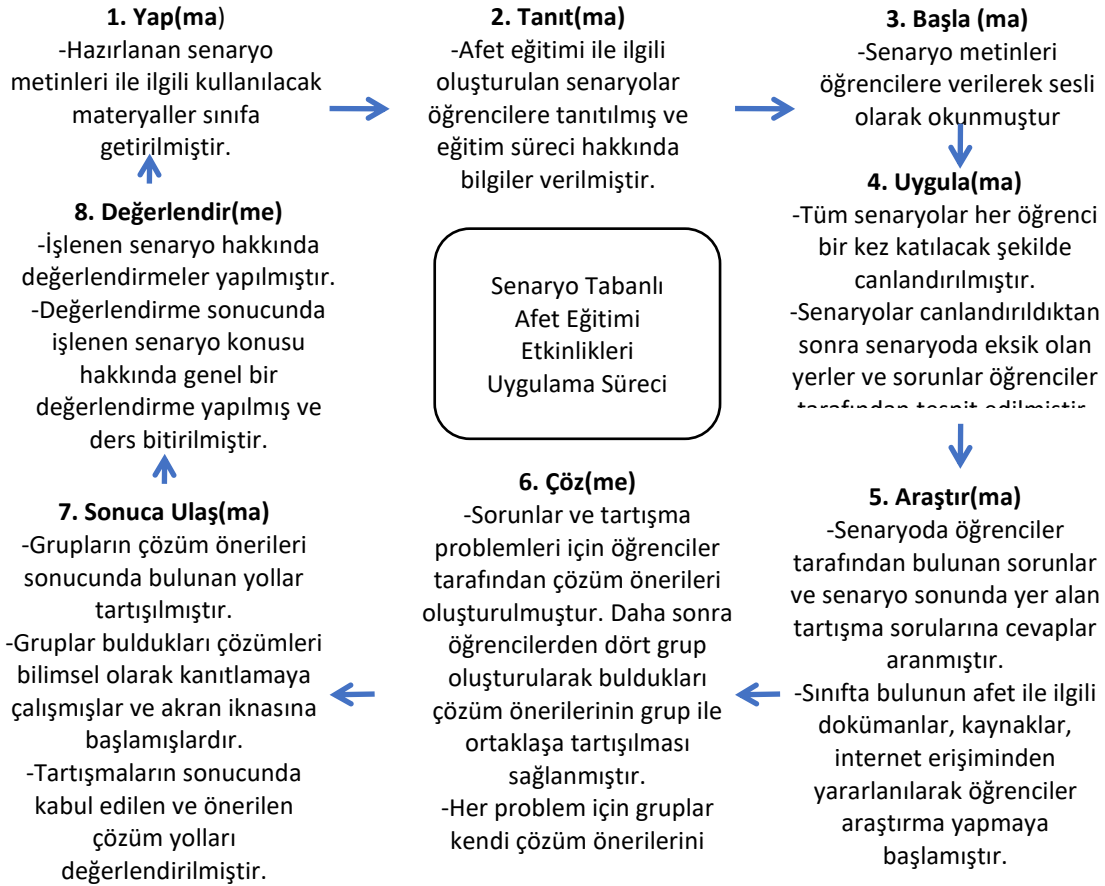
Süreç	Uygulama Süreci		Ders Saati	Hafta
	Deney Grubu	Kontrol Grubu		
Uygulama Öncesi	Öğrencilerle tanışma ve araştırma konusu hakkında bilgi verme	Öğrencilerle tanışma ve araştırma konusu hakkında bilgi verme	1	1. Hafta
	Ön test uygulaması (ABT ve AHTÖ)	Ön test uygulaması (ABT ve AHTÖ)	2	
	Senaryo tabanlı öğrenme, afetler ve afet eğitimi hakkında bilgi verme	İşlenecek konu hakkında bilgi verme	1	2. Hafta
	Öğrencilerle örnek senaryo oluşturma	Afetler hakkında öğrencilerin ön bilgilerini yoklama	1	
Uygulama Sırası	Senaryo Tabanlı Öğrenme	Geleneksel Öğrenme		
	Deprem senaryosu işleme	Deprem konusunu işleme	2	3. Hafta
	Heyelan senaryosu işleme	Heyelan konusunu işleme	1	4. Hafta
	Sel senaryosu işleme	Sel konusunu işleme	1	
	Kaya düşmesi senaryosu işleme	Kaya düşmesi konusunu işleme	1	5. Hafta
Değerlendirme	Değerlendirme	1		
Uygulama Sonrası	Son test çalışmasını uygulama (ABT ve AHTÖ)	Son test çalışmasını uygulama (ABT ve AHTÖ)	2	6. Hafta
		Toplam	12	6 Hafta

Tablo 8’de görüldüğü gibi, uygulama süreci kontrol grubunda geleneksel etkinlikler ile deney grubunda senaryo tabanlı öğrenmeye dayalı etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Altı hafta boyunca araştırmacı (1. araştırmacı) her iki grubun sosyal bilgiler dersine girerek afet eğitimi çalışmasını gerçekleştirmiştir. Her grupta uygulanan eğitim süreci araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce Başbakanlık Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD) tarafından 16 Ekim 2015 tarihinde düzenlenen “Birey ve Aileler İçin Afet Bilinci Eğitmen Eğitimi” programını başarı ile tamamlayarak “Afet Eğitmeni Sertifikası” almaya hak kazanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesinde her iki gruba çalışmanın konusu ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrencilere çalışmanın ileride önemli bir kaynak olacağı ve katılımlarının ciddiyeti anlatılmaya çalışılmıştır. Daha sonra iki gruptaki öğrencilerden çalışma boyunca kendilerine bir takma isim seçmeleri istenmiştir. Her iki çalışma grubunda aynı takma isimlerin kullanılabilme olasılığına karşılık kontrol grubunun takma isimlerinin şehirlerden, deney grubunun takma isimlerinin ülkeler kategorisinden seçilmesi istenmiştir. Bu uygulama ile öğrencilerin çalışmaya kaygıdan uzak ve yaptıkları etkinliklerin dersin değerlendirilmesinde kullanılmayacağı güveni verilmek istenmiştir. Oluşturulan ABT ve AHTÖ veri toplama araçları deney ve kontrol grubuna katılan öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak ön test olarak uygulanmıştır.

Verilerin toplama sürecinde kontrol grubunda öğretilecek konular Microsoft Office

Powerpoint şablonunda her iki gruba da kazandırılması amaçlanan konu ve durumlar hazırlanarak; anlatım ve soru-cevap tekniği yöntemi ile uygulama süreci altı haftada tamamlanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra son test uygulamaları iki hafta sonra uygulanarak kontrol grubunun verileri toplanmıştır. Senaryo etkinlikleri uygulanırken çalışma için oluşturulan öğretim süreci uygulama döngüsü kullanılmıştır. Oluşturulan senaryo etkinliklerinin deney grubunda yer alan katılımcılara nasıl uygulandığı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Senaryo tabanlı afet eğitimi etkinliklerinin uygulanma süreci

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları yoluyla çalışma grubundan elde edilen veriler il önce bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan bu veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ABT ve AHTÖ arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar için t testi; aralarında ilişki olan iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test edilmesinde ise bağımlı örneklem için t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına ilişkin analiz sonuçlarına dayanan bulgular ve elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.



Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ABT ön testinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimi başarı testi ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	24	48,12	18,59	44	-0,333	0,741*
Kontrol Grubu	22	49,81	15,62			

*p>,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ABT ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{44} = -0,333$; $p >,05$). Öğrencilerin ABT ön test aritmetik ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}=48,12$ kontrol grubunda ise $\bar{X}=49,81$ olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı ve grupların birbirine denk olduğu görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test – son test ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yönelik deney grubu öğrencilerinin ABT ön test ve son testinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney grubu öğrencilerinin afet eğitimi başarı testine yönelik ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları

Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Başarı Ön Testi	24	48,12	18,59	23	-7,472	0,000*
Başarı Son Testi	24	72,58	16,59			

*p<,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 10’a göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ABT akademik puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{23} = -7,472$; $p <,05$). Bağımlı gruplar t testi analiz sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları $\bar{X}= 48,12$ ve son test aritmetik ortalamaları $\bar{X}= 72,58$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubunda yer alan öğrencileri ABT akademik puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Deney grubunda uygulama sonrasında akademik başarılarındaki artış, öğrencilerin senaryo etkinlikleri ile karşılaştıkları yeni durumlar, derse aktif katılmaları ve eğitim sürecinde aldıkları dönütler doğrultusunda yeni bilgiler edinmelerine bağlı olarak akademik başarılarında anlamlı bir yükselme olduğu şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test – son test ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yönelik kontrol grubu öğrencilerinin ABT ön test ve son testinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçları



tablo 11’te verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimi başarı testine yönelik ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları

Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Başarı Ön Testi	22	49,81	15,62	21	- 2,657	0,015*
Başarı Son Testi	22	54,54	16,56			

*p<,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ABT akademik puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{21} = -2,657$; $p <,05$). Bağımlı gruplar t testi analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 49,81$ ve son test aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 54,54$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kontrol grubunda yer alan öğrencileri ABT akademik puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin başarı puanları ortalamasındaki farkta da belirtildiği üzere kontrol grubunda uygulanmakta olan geleneksel yöntemlerle afet eğitimi konularının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama sürecinin başında deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki puan artışı afet eğitimi konusunda öğrencilerin meraklı ve istekli olmasından, yaşadıkları bölge bakımından afet riski ile karşı karşıya kalabilme ihtimallerinden dolayı son teste verdikleri cevaplarda başarılarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test ölçeceğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ABT ön test ve son testinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimi başarı testine yönelik son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	24	72,58	16,59	44	3,686	0,001*
Kontrol Grubu	22	54,54	16,56			

*p<,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 12 incelediğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin afet eğitimi başarı testine yönelik akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{44} = 3,686$; $p <,05$). Öğrencilerin ABT son test ortalamaları deney grubunda $\bar{X} = 72,58$ kontrol grubunda ise $\bar{X} = 54,54$ olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplar t testi analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubunda senaryo tabanlı eğitim ile gerçekleştirilen öğrenimin, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen eğitime göre öğrencilerin akademik başarılarını daha fazla artırdığı anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen farklı eğitim yöntemlerine karşı; kontrol grubunun geleneksel öğretimle gerçekleştirilen afet eğitimine yönelik ABT son testine verdiği cevaplarda ve senaryo tabanlı eğitim ile gerçekleştirilen afet eğitime deney grubunun ABT son testine verdiği cevaplarda yükselme görülmektedir. Her iki grupta da görülen ve istatistiksel anlamda manidar bulunan bu artış, deney grubunun lehinedir. Bu bağlamda deney grubunda elde edilen akademik yükselme, kontrol grubuna göre oldukça fazladır. Sonuç olarak senaryo tabanlı eğitimin uygulanmakta

olan geleneksel eğitim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik ön test tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AHTÖ ön test ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afete hazırlık tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	24	75,58	16,88	44	0,471	0,640*
Kontrol Grubu	22	73,27	16,33			

*p>,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol öğrencilerinin AHTÖ ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{44} = 0,471$; $p>,05$). Öğrencilerin AHTÖ ön test aritmetik ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}=75,58$ kontrol grubunda ise $\bar{X}=73,27$ olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı ve grupların birbirine denk olduğu görülmektedir

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Deney grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik ön test – son test tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yönelik deney grubu öğrencilerinin AHTÖ ön test ve son testinden elde ettikleri tutum puanları arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Deney grubu öğrencilerinin afete hazırlık tutum ölçeğine yönelik ön test ve son test tutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları

Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test Tutum	24	75,58	16,88	23	-2,951	0,007*
Son Test Tutum	24	81,87	13,18			

*p<,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 14’e göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin AHTÖ puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{23} = -2,951$; $p<,05$). Bağımlı gruplar t testi analiz sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları $\bar{X}= 75,58$ ve son test aritmetik ortalamaları $\bar{X}= 81,87$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubunda yer alan öğrencileri AHTÖ puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakılığında, senaryo tabanlı eğitim etkinliklerinin afete hazırlık tutumlarının yükselmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik ön test – son test tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yönelik kontrol grubu öğrencilerinin AHTÖ ön test ve son testinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımlı gruplar için t testi

sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Kontrol grubu öğrencilerinin afete hazırlık tutum ölçeğine yönelik ön test ve son test tutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları

Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test Tutum	22	73,27	16,33	21	2,207	0,039*
Son Test Tutum	22	63,50	15,34			

*p<,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 15 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AHTÖ puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında istatistiksel açıdan olumsuz yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{21} = 3,670$; $p<,05$). Bağımlı gruplar t testi analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 73,27$ ve son test aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 63,50$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AHTÖ puanları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik son test tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AHTÖ ön test ve son testinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afete hazırlık tutum ölçeğine yönelik son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	24	81,87	13,18	44	4,366	0,000*
Kontrol Grubu	22	63,50	15,34			

*p<,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 16 incelediğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin afete hazırlık tutum ölçeğine yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{44} = 4,366$; $p<,05$). Öğrencilerin AHTÖ son test ortalamaları deney grubunda $\bar{X} = 81,87$ kontrol grubunda ise $\bar{X} = 63,50$ olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplar t testi analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubunda senaryo tabanlı eğitim ile gerçekleştirilen öğrenimin, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen eğitime göre öğrencilerin tutum düzeylerini daha fazla artırdığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma senaryo tabanlı eğitimin ortaokul öğrencilerinin afetlere ilişkin bilgi ve tutumlarının incelendiği, Kocaeli ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 46 öğrenci (24 deney, 22 kontrol) üzerinde uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı ve afete ilişkin tutumlarının ön test – son test düzeyinde ve gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmada oluşturulan alt problemler ve bu bağlamda elde edilen bulguların sonuçları incelenmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test – son test başarı puanları



incelenmiş ve sonuç olarak ölçümler arasında anlamlı bir fark ($t_{23} = -7,472$; $p < ,05$) bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde ciddi bir artış sağladığını söylenebilir. Ayrıca senaryo materyalinin öğretim sürecine uygun olması, öğrencileri ilgilerini çekmesi ve öğretim süreci boyunca öğrenme işlemlerini kendilerinin yapması akademik başarı düzeylerinin artmasında etkili olmuştur denebilir. Öte yandan benzer şekilde Yan (2006) STÖ ile öğrenmenin öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve hayal güçlerini artırdığını; Kocadağ (2010) STÖ yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını giderilmesinde etkili olduğu ve Yeniceli (2016) ise beşinci sınıf öğrencilerinin senaryo tabanlı öğrenme ile akademik başarıları düzeylerinin manidar bir şekilde arttığı sonuçları bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmanın başka bir sonucu ise kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test – son test başarı puanları arasındaki ölçümler arasında anlamlı bir farktır ($t_{21} = -2,657$; $p < ,05$). Sonuç doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerinin öğretim sürecinin sonunda son test akademik başarı puanlarının ön test puanlarına oranla yükseldiğini saptanmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi olarak anlatım ve soru cevap tekniği uygulanarak ders anlatılmıştır. Öğrencilerin puanlarının yükselmesinde ders sonunda konuyu anlamaları ve yaşadıkları bölge bakımından afet riski ile karşı karşıya olduklarından konunun ilgilerini çekmesi etkili olmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında hazırlanan öğrenme materyalinde (slyt) öğrenci düzeyine ilişkin resimleri ve gerçek yaşamdan alınan karelerin kullanılması öğrenci başarısını artırmada etkili olmuştur denebilir.

Öte yandan araştırmanın bir başka sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test ölçüğünden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu sonuç STÖ ile gerçekleştirilen eğitimin akademik başarıya katkısının geleneksel şekilde sürdürülen eğitime göre daha başarı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Yeniceli (2016) tarafından yapılan, STÖ yönteminin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik ön test – son test tutum puanlarını arasında son test lehine anlamlı bir farkın gözlendiği ($t_{23} = -2,951$; $p < ,05$) sonuçta ise katılımcıların senaryo tabanlı eğitim etkinliklerinin afete hazırlık tutumlarının artmasında etkili olduğu görülmektedir. Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin gerçekleştiği deney grubunda öğrenme süreci boyunca öğrencilerin ulaşılmak istenen hedeflere öğretmenin rehberliğinde kendilerinin ulaşması, takıldıkları her konuda dönütler alarak kavram yanlışlarını gidermeleri ve akran iknası yöntemi ile bilgilerini karşılaştırma olanağı bulmuş olmaları öğrencilerin tutum düzeylerinde artışa neden olmuştur denebilir. Konuyla ilgili olarak Hsu'nun (2011) çalışmasında STÖ yönteminin öğrencilerin tutum düzeylerini artırdığını; Kemiksiz'in (2016) ise 6. sınıf öğrencilerin STÖ ile fen dersine yönelik tutumlarının arttığını ifade eden sonuçlara ulaşmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla doğrudan benzerlik gösterirken, Colburn (2002) tarafından yapılan üç farklı senaryo yönteminin uygulandığı ve katılımcılara kullanılan senaryolar sonucunda onların tutumlarının arttığı yönündeki bulgularıyla da dolaylı olarak benzerlik göstermektedir. Bütün bunların ışığında çalışmalarda kullanılan senaryoların, katılımcıların afet eğitimine ilişkin tutumlarını artırmada önemli sayılabilecek bir paya sahip olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik ön test – son test tutum puanları arasındaki ölçümler arasında anlamlı bir fark ($t_{21} = 2,207$; $p < ,05$) bulunmuştur. Kontrol grubunun afete



hazırlık tutumlarına yönelik son teste nazaran ön testten daha yüksek bir ortalamaya sahip olmaları afet riski bölgesinde bulunan öğrencilerin geleneksel eğitim öncesindeki tutumlarına yansıdığı şeklinde açıklanabilir. Ancak geleneksel eğitim yönteminde öğretmenin aktif ve bilgi aktaran öğrencinin ise pasif konumda ve sadece bilgiyi alıcı konumda olması öğrencinin afet eğitimine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemiştir denebilir. Çünkü geleneksel eğitim sürecinde derste işlenen konunun bilgi ve kavramlarına ilişkin öğrencilerde oluşabilecek belirsizlik ve yanlışlarının giderilmesindeki zorluklar onların hem derse hem de derste işlenen konuya ilişkin tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

Araştırmada son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin afet eğitimine yönelik son test tutum puanlarının deney grubunda yer alan katılımcılar lehine ($t_{44} = 4,366$; $p < ,05$) anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum deney grubunda yer alan öğrencilerin senaryo tabanlı öğretim sayesinde aktif olmaları, karşılaştıkları ikilem anında dönüt olarak kavram yanlışlarının giderilmesi ve ders sürecinde eğlenceli vakit geçirmiş olmaları ile açıklanabilir. Bu sonuç senaryo tabanlı öğretimin McLinden vd. (2007) çalışmalarında öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği; Yan'ın (2006) çalışmasında öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını; Kemiksiz (2016) ve Yeniceli'nin (2016) çalışmalarında ise öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarını artırdığı yönündeki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle senaryo tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde olum yönde etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma sosyal nicel yaklaşım temel alınarak senaryo tabanlı öğretim kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Afet eğitimine ilişkin nitel yaklaşım temel geniş çaplı çalışmalar yapılabilir. Afet eğitimine yönelik ders programlarında senaryo tabanlı etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Çalışma ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf seviyelerinde ve öğretmen adaylarının katılımlarıyla afet eğitimine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Etik Metin

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

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. Biliş.
- Alkan, N., Elmas, İ., Karakuş, M., & Akkay, E. (2001). Doğal afetler sırasında karşılaşılan sorunlar: bir anket çalışması. *Ulusal Travma Dergisi*, 7, 195-200.
- Avcı, D. E., & Bayrak, E. B. (2013). Öğretmen adaylarının senaryo temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi: bir eylem araştırması. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(2), 528-549.
- Balcı, A., (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem.
- Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2013). *Bireyler ve aileler için afet bilinci eğitimi*. AFAD.
- Başbüyük, A. (2004). Yetişkinlerde deprem bilgisi ve etkili faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 4(161), 175-184.
- Brock, S. (2003). Creating scenarios using a reflective cycle and "PIA PRISM". In E. Errington (Eds.), *Developing scenario-based learning: Practical insights for tertiary educators research perspectives* (19-30). New Dunmore.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyel desenler*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.



- Colburn, A. (2002). Constructivism: science educations grand unifying theory. *The Clearance House*, 74(1), 9-12.
- Coşkun, Ş. (2011). *Afet eğitimi algılanması: ilköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılanmasını ölçmek üzere bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Çelen, İ., & Vural, R. A. (2009). Eğitimde drama ve İngilizce öğretimi: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(2), 425-438.
- Ergünay, O. (1996). Afet yönetimi nedir? Nasıl olmalıdır? Ankara, Erzincan ve Dinar depremleri ışığında Türkiye'nin deprem sorunlarına çözüm yolları arayışları. *TÜBİTAK Deprem Sempozyumu Bildirileri*, 263-272.
- Ergünay, O. (2008). Afet yönetiminde kurumsal yapılanma ve mevzuat nedir? Nasıl olmalıdır. *İstanbul Depremi Beklerken Sorunlar ve Çözümler Bildirileri*, 97-108.
- Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-166.
- Genç, F. N. (2007). Türkiye'de kentleşme ve doğal afet riskleri ile ilişkisi. *TMMOB Afet Sempozyumu Bildirileri*, 217-220.
- Gökçe, O., Özden, Ş., & Demir, A. (2008). *Türkiye'de afetlerin mekansal ve istatistiksel dağılımı, afet bilgileri envanteri*. AFAD.
- Hafler, J. P. (1997). Case writing: Case writers' perspectives. In D. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problembased learning research perspectives* (151-159). Kogan Page.
- Hsu, LL. (2011). Blended learning in ethics education: a survey of nursing students. *Nursing Ethics*, 18(3), 418-430.
- Hurnen, F., & McClure, J. (1997). The effect of increased earthquake knowledge on perceived preventability of earthquake damage. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 3, 78-84.
- Karamustafaoğlu, S., Ayas, A., & Coştu, B. (2002). *Sınıf öğretmeni adaylarının çözümler konusundaki kavram yanlışları ve bu yanlışların kavram haritası tekniği ile giderilmesi*. [Sözlü bildiri]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kemiksiz, C. (2016). *6. sınıf fen bilimleri dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerinde etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Anı.
- Macaulary, J. (2007). *Chapter 24: Disaster education in New Zeland international. Perspectives on natural disasters: occurrence, mitigation and consequences*. Springer. <http://www.springer.com/in/book/9781402028502>
- McLinden, M., McCall, S., Hinton, D., & Weston, A. (2007). Embedding online problem-based learning case scenarios in a distance education programme for specialist teachers of children with visual impairment. *European Journal Of Special Needs Education*, 22(3), 275-293.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Sosyal Bilgiler (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu. <http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program2.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı <http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program2.aspx>
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.
- Öcal, A., Çakır, U., & Özelmacı, Ş. (2016). İlkokul ve ortaokul ders programlarında afetten korunma ve güvenli yaşam. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 71-83.
- Özmen, B., Nurlu, M., Kuterdem, K., & Temiz, A. (2005, Mart). *Afet yönetimi ve afet işleri genel müdürlüğü*.



- [Sözlü Bildiri] I. Deprem Sempozyumu, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1-31). Pegem.
- Petal, M. A., & Izadkhan, Y. O. (2008). *Formal and informal education for disaster risk reduction*. [Paper Presented]. The International Conference on School Safety, Islamabad, Pakistan.
- Reeves, H., & Lenoir, F. (2006). *Yeryüzünün acısı* (Çev. Ş. Demirkol). Yapı Kredi
- Schank, R. (1999). *Learning by doing. instructional design theories and models*. USA.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi*. Anı.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Şahin, C., & Sipahioğlu, S. (2007). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 105-118.
- Taş, N. (2003). Reducing probable earthquake damages in urban settlements. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 8(1), 225-231.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Vatansever, K., & Vatansever, M. (2000). 17 Ağustos Gölçük ve 12 Kasım Düzce depremi sonrası deneyimleri ışığında; reorganizasyonu çalışmalarının değerlendirilmesi. *Toplum ve Hekim*, 15(1) 71-79.
- Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
- Yan, S. (2006). Improvement of EFL learners speaking and writing through exploring reflective scenario-based learning. *Siro-Us English Teaching*, 3(5), 23-27.
- Yeniceli, E. (2016). *Senaryo temelli öğretimin fen bilimleri dersindeki başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
- Yılmaz, E. (2014). *School-based disaster education through curricular and extra-curricular activities: a comparative case study*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye



EXTENDED ABSTRACT

The Effects of Scenario Based Training on Disaster Related Information and Attitude Levels of Secondary School Students

Throughout the history of humanity, regardless of whether they are natural or man-made, disasters that cause negativities such as loss of life and property in the world, constantly appear and interfere with daily life. Disaster is the result of natural, technological or human-induced events that cause physical, economic and social losses for people, preventing human activities and daily life which the society cannot overcome by itself (Özmen, Nurlu, Kuterdem & Temiz, 2005). When we look at the content of the losses in disasters, it is seen that the lack of education in general makes a serious contribution to the disaster. Since schools are at the beginning of the places where education is given, it constitutes the first institutions that will raise awareness of individuals on disaster education issues. In developing world of today, as there is change and development in every field, there is also change in the field of education. Educational institutions which are dominated by the traditional understanding of education, make the students passive and structured with a behavioral approach, have adopted the philosophy of constructivist approach with the 2005 program change in Turkey. One of the education methods that puts the student in the center and sees the teacher as a guide is the scenario-based teaching (SBL) method. Since disaster education issues bring with it many social losses and risks, social studies courses are at the forefront of disaster education at the secondary school level.

The present research was carried out to determine the effects of traditional method and scenario-based learning (SBL) approach on students' knowledge and attitudes in disaster education in secondary school social studies course. In the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in accordance with the quantitative research method. Quantitative research is the name given to an empirical research approach based on experiments, observations and experiments or is a name given to a quantitative or numerical research approach in which observations and measurements can be repeated (Kuş, 2003). The study group of the research was determined in accordance with the criterion sampling in accordance with the purposive sampling methods. The criterion here can be explained by the fact that Kocaeli is the province where the study was conducted as well as the province most damaged by disasters in Turkey according to the Disaster Information Inventory (Gökçe et al., 2008). The study was conducted with 55 6th grade students in a randomly selected school in this city center in the 2015 - 2016 academic year. In order to collect the data of the research and measure the academic knowledge of the participants on disaster and safe life education, two types of data collection tools named "Disaster Education Achievement Test (ABT)" and "Disaster Preparedness Attitude Scale (AHTÖ)" were developed to determine their attitudes towards disaster education and safe life. After the data collection tools, scenarios and working group were created, the implementation process of the study started. After the experimental and control groups were formed, progress was made according to the predetermined application process of the study. The application covered a total of 12 lesson hours. The data obtained from the study group through data collection tools were first transferred to the computer environment. These transferred data were analyzed using the SPSS 22 package program. In order to determine whether there is a significant difference between ABT and AHTÖ of experimental and control groups, the t-test for dependent groups was used to compare the pre-test and post-test averages; The t test was used for dependent samples to test whether the difference between the two sample means that were related to each other was significant or not.



In the study, the academic achievement pre-test and post-test achievement scores of the experimental group students were examined and as a result, a significant difference was found between the measurements. In line with this result, it can be said that the scenario-based learning method provides a significant increase in the academic achievement levels of the students. Another result of the study is that there is a significant difference between the academic achievement pre-test and post-test achievement scores of the control group students. In line with the results, it was determined that the post-test academic achievement scores of the control group students increased compared to the pre-test scores at the end of the teaching process.

On the other hand, as another result of the research, a significant difference was observed between the arithmetic mean scores of the experimental and control group students in the academic achievement post-test scale in favor of the experimental group. In a result which a significant difference was observed in favor of the post-test between the pre-test and post-test attitude scores of the experimental group students towards disaster education, it is seen that the scenario-based training activities of the participants are effective in increasing their disaster preparedness attitudes. A significant difference was found between the pretest-posttest attitude scores of the control group students towards disaster education. The fact that the control group has a higher average than the pre-test on disaster preparedness attitudes can be explained as the reflection of the attitudes of the students in the disaster risk region before the traditional education. Finally, it was determined that the post-test attitude scores of the experimental and control group students towards disaster education differed significantly in favor of the participants in the experimental group. This situation can be explained by the fact that the students in the experimental group were active in scenario-based teaching, their misconceptions were eliminated by receiving feedback during the dilemma they encountered as well as they had fun during the lesson.



"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/).

Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Yakın Tarihi: 24 Yıllık Tecrübe (1998-2022)

İlker DERE*¹  & N. Zeynep KIRAL² 

Gönderilme Tarihi: 04 Ağustos 2022 Kabul Tarihi: 24 Ekim 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1154914

Öz:

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yakın geçmişinde (1998-2022) yaşanan gelişmeleri öğretim programları aracılığıyla değerlendirmektir. Doküman analizi yöntemiyle yapılan çalışmada veri kaynakları olarak 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları ile alanyazın çalışmaları kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda ilk olarak davranışçı yaklaşımla hazırlanan 1998 programının çağdaş sosyal bilgiler anlayışını tam olarak yansıtmadığı tespit edilmiştir. İkinci olarak yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan 2005 programında o zamana kadar hazırlanan programların aksine toplumsal kimlik yerine bireysel kimliğin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Bunlara ek olarak 2005 programı kendinden önceki programlarda var olmayan öğrenme alanları, ara disiplinler, beceriler, kavramlar, değerler, etkinlik önerileri, ölçme-değerlendirme öğeleri gibi birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. Son olarak 2018 programında bu yeniliklerden ara disiplinler, kavramlar ve etkinlik önerileri yer almamış, bazı değerler kaldırılmış ve yerine yeni değerler eklenmiştir. Ayrıca 2018 programının 2005 programından farklı olarak çeşitli yetkinlikler ve okuryazarlıklar içerdiği görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak 2018 programının daha detaylı ve öğretmenlere rehberlik edecek nitelikte güncellenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler programları, Türkiye, eğitim tarihi, okuryazarlık.

Abstract:

This research aims to evaluate the developments in the recent history of the social studies course in Turkey (1998-2022) through the curricula. Since 1998, 2005 and 2018 social studies curricula and literature studies were used as data sources, and the research was conducted with the document analysis method. The data were evaluated by the content analysis method. At the end of the study, it was determined that the 1998 curriculum, which was first prepared with a behavioral approach, did not fully reflect the understanding of contemporary social studies. Secondly, the 2005 curriculum, designed with a constructivist approach, emphasized individual identity instead of social identity, unlike the curricula prepared until that time. Furthermore, the 2005 curriculum brought many innovations, such as learning strands, sub-disciplines, skills, concepts, values, activity recommendations, and assessment and evaluation elements that did not exist in previous curricula. Moreover, while sub-disciplines, skills, concepts, and

Atf:

Dere, İ. & Kırıl, Z. N. (2022). Türkiye’de sosyal bilgilerin yakın tarihi: 24 yıllık tecrübe (1998-2022). *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 206-224. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1154914>

¹Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-0993-7812

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3831-4000

*Corresponding Author: dr.ilker.dere@gmail.com



activity recommendations were not included in the 2018 curriculum, some values were removed and some new values were added instead. Finally, it has been seen that the 2018 curriculum includes various competencies and literacy, unlike the 2005 curriculum. Based on these results, it can be suggested that the 2018 curriculum be revised in more detail to guide teachers.

Keywords: *Social studies curricula, Turkey, history of education, literacy.*

GİRİŞ

Günümüzde birçok ülkede okutulan sosyal bilgiler, sosyal bilimlerde üretilen bilgilerin öğretiminin yapıldığı disiplin olarak bilinmektedir (Kabapınar, 2019). Kapsamı geniş olduğu için sosyal bilgilerin ortak bir tanımından bahsetmek mümkün değildir. Buna rağmen bazı tanımlar, sosyal bilgileri açıklamak için faydalı olacaktır. Sosyal bilgileri Amerika’da ilk defa kapsamlı bir şekilde tartışan Milli Eğitim Derneği (National Education Association-NEA) Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması Komisyonu’na göre: “Sosyal bilgilerin konusu doğrudan toplum düzeni, gelişimi ve sosyal grupların bir üyesi olan insanla ilgilidir” (Dunn, 1916, s. 9). Bir başka tanıma göre sosyal bilgiler; çeşitli alanlardan oluşan bir tür bileşim değil, özgün, tanımlanabilir hedefleri, yapısı ve pedagojisi olan ayrı bir disiplindir (Barr, 1997, s. 6). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin bütün alanlarını içeren interdisipliner bir yapıdır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Sosyal Bilgilerin Doğuşu

Türkiye’de okutulan sosyal bilgiler disiplini, yapı ve anlayış olarak Amerika’da ortaya çıkmıştır. Modern anlamda sosyal bilgilerin temelleri, Milli Eğitim Derneği (NEA) Sosyal Bilgiler Komitesi’nin 1916 yılında yayımladığı rapor ile atılmıştır (Ross, 2001). Bu rapordan birkaç yıl sonra 1921 yılında National Council for the Social Studies (NCSS) kurulmuştur (Thornton, 2017). 1929’da Amerikan Tarih Kurumu’nun sosyal bilimciler ve eğitimcilerin bir araya gelerek birleşmiş bir sosyal bilgiler programı oluşturmaları yönündeki çağrısının ardından okullarda Sosyal Bilgiler Komisyonu oluşturulmuştur. Seçkin sosyal bilimcilerden oluşan komisyonun hazırladığı yedi ciltlik rapor, okullarda sosyal bilgiler dersine yeni bir yön verecek nitelikte olmuştur (Barr, Barth & Shermis, 1978). Aynı zamanda 1930’lu ve 1940’lı yıllarda çeşitli düşüncelerin çarpıştığı bir ortamda (Evans, 2006) yeniden kurmacı eğitim akımını ve öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimciler, sosyal bilgiler programının şekillendirilmesine katkı sağlamışlardır (Erden, 2000). 1930’dan 1950’li yıllara kadar Büyük Buhran (1929), II. Dünya Savaşı, Soğuk Savaş Dönemi ve komünizm gibi konular sosyal bilgiler öğretim programının temalarını etkilemiştir (Schug ve Beery, 1987 akt. Öztürk, Coşkun-Keskin & Otluoğlu, 2014, s. 9).

1960’lı yılların başından 1970’li yılların ortasına kadar sosyal bilgiler dersi yoğun eleştirilere maruz kaldıktan sonra “Yeni Sosyal Bilgiler” reform hareketi başlamıştır (Erden, 2000). Bu hareket, sosyal bilimlerin temel kavramlarının ve bilgiye ulaşma yöntemlerinin öğrencilere kazandırılmasının daha yararlı olacağını iddia etmiştir (Doğanay, 2008). Ancak Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) Ulusal Bilim Vakfı’nın yaptığı araştırmaların “Yeni Sosyal Bilgiler” hareketinin başarısız olduğunu göstermesi üzerine 1980’lerde “Temele Dönme” hareketi ile geleneksel sosyal bilgiler yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır (Naylor ve Diem, 1987 akt. Erden, 2000, s. 6).

1994 yılında NCSS, sonraki yıllarda dünyadaki diğer sosyal bilgiler programlarına kaynaklık eden sosyal bilgiler standartlarını açıklamıştır (Doğanay, 2008). Takip eden yıllarda gelişen ve uluslararası bir nitelik kazanan NCSS, sosyal bilgiler konularını ele alan “Social Education”,

“Middle Level Learning”, “Social Studies and the Young Learner” ve “Theory and Research in Social Education” adlı dört farklı dergi çıkarmaktadır. Bunun dışında yıllık bir kongre yapan NCSS, çeşitli kitaplar ve ders materyalleri yayınlamaktadır (NCSS, t.y.).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi, 1968 yılına kadar “Yurttaşlık Bilgisi”, “Vatandaşlık Bilgisi” ile “Toplum ve Ülke İncelemeleri” (Alaca, 2017; Bilgili, 2019; Öztürk, 2015) gibi isimlerle okutulmuştur. 1968 yılında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi kaldırılarak yerine tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konularını içeren sosyal bilgiler dersi getirilmiştir (Ambarlı, 2010). Böylece ders adı olarak ilk kez Türk eğitim sisteminde yer bulan sosyal bilgiler; 1968’den itibaren ilkokullarda, 1975’ten itibaren ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. Ancak 12 Eylül 1980 Askerî Darbesi’nden sonra 1985 yılında sosyal bilgiler dersi kaldırılarak ortaokullara “Millî Tarih”, “Millî Coğrafya” ve “Vatandaşlık Bilgileri” dersleri getirilmiştir (Akdağ ve Kaymakçı, 2011; Güngördü, 2002). İlkokul 4. ve 5. sınıflarda okutulmaya devam edilen sosyal bilgiler dersleri için 1990 yılında 1968 sosyal bilgiler programı geri getirilmiştir (Kayaalp, 2016; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1990).

Türkiye’de bugünkü anlamda modern sosyal bilgilerin temeli, 18 Ağustos 1997 tarihli 23084 sayılı kanunla atılmıştır (Resmi Gazete, 1997). Bu düzenlemenin ardından “Millî Tarih”, “Millî Coğrafya” ve “Vatandaşlık Bilgileri” derslerinin yerine 1998 yılından itibaren 4-7. sınıflarda okutulmak üzere “Sosyal Bilgiler” dersi getirilmiştir (MEB, 1998a; MEB, 1998b). 1998’de hazırlanan programın adı, 2 Nisan 1998 tarihinde yayınlanan 2487 sayılı Millî Eğitim Tebliğler Dergisi’nde “İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” olarak geçmiştir (MEB, 1998a, s. 531). Vatandaşlık bilgileri dersinin yerine ise 7. ve 8. sınıflar için “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi getirilmiştir (MEB, 1998b). Böylece Türkiye’de modern manada sosyal bilgiler dersi ilkokul ve ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal bilgilerin Türkiye’deki geçmişinin çeşitli çalışmalarda (Ablak & Yıldırım, 2021; Akdağ & Kaymakçı, 2011; Akpınar & Kaymakçı, 2012; Ambarlı, 2010; Aykaç, 2011; Çatak, 2015; Çoban & Akşit, 2018; Doğanay, 2008; Kalaycı & Baysal, 2020; Kaymakçı, 2015; Şahin, 2017) ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda; öğretim programları, ders kitapları, gazeteler, kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler çerçevesinde sosyal bilgiler dersine ilişkin gelişmeler sunulmuştur. Bunlar, daha çok iki programın karşılaştırması şeklindedir. Bu araştırmaya en yakın çalışmada Çiydem ve Kaymakçı (2021), 1953-2020 yılları arasında kullanılan öğretim programlarının amaçları ve açıklamaları üzerinden sosyal bilgiler eğitimindeki eğilimleri belirlemeye çalışmıştır. Değinilen çalışmalardan farklı olarak bu araştırma, modern manada sosyal bilgilerin 24 yıllık tecrübesini bir bütün olarak sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla 1998-2022 yılları arasında hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programları (1998, 2005 ve 2018) temel kaynak olarak kullanılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın Türkiye’de modern sosyal bilgilerin yakın tarihini ortaya koyması ve 24 yılda yaşanan gelişmeleri yansıtması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bir araştırmacı, öğretim materyallerinin ya da programlarının yeterlilik durumlarını ve sonuçlarını ele almak istediğinde doğal olarak doküman analizine yönelmektedir. Bu durumda araştırmacı, doküman analizini temel yöntem olarak belirleyebileceği gibi, diğer yöntemleri



destekleyici olarak değerlendirebilmektedir (Ulutaş, 2017). Bu araştırmanın ana kaynaklarını öğretim programları oluşturduğu için araştırma doküman analizi üzerine kurgulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri kaynakları; 1998, 2005 ve 2018 Sosyal bilgiler öğretim programları ile alanyazın çalışmalarıdır. Doküman analizi yönteminin aşamaları (Yıldırım & Şimşek, 2021) takip edilerek öncelikle 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, MEB Tebliğler Dergisi’nde yayınlandığı için bu programa Tebliğler Dergisi arşivi üzerinden ulaşılmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim programının tam metnine daha önce Millî Eğitim Bakanlığı tarafından paylaşılan dosyalardan ulaşılmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ise MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın resmi internet sitesi üzerinden ulaşılmıştır. Programların orijinalliği kontrol edildikten sonra dokümanlar incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Alanyazın çalışmaları için Web of Science (WoS), Scopus, EBSCO, Google Scholar, JSTOR, ProQuest, Springer, Sage, Science-Direct, Taylor & Francis, ULAKBİM gibi veri tabanları taranmıştır. Bu veri tabanlarında arama yapılırken “Sosyal Bilgiler”, “Sosyal Bilgiler Öğretim Programları”, “Sosyal Bilgilerin Tarihi”, “Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Tarihi” ve “Sosyal Bilgiler Eğitimi” gibi anahtar sözlükler kullanılmıştır. Araştırma verileri yalnızca dokümanlardan oluştuğu için etik kurul izni alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Programlardan doküman analizi yöntemiyle elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde metin, hem teorik perspektifle önceden belirlenen kodlama çerçevesiyle (kategorilerle) hem de ortaya çıkan temalar kullanılarak analiz edilir (Cohen, Manion & Morrison, 2021; Silverman, 2018). İçerik analizi için programın felsefesi, yaklaşımı, dersin özel amaçları, öğretim yöntemleri, teknikleri, materyalleri, üniteler gibi programların ortak başlıkları ve konuları kategori olarak seçilmiştir. Ancak 1998 programında öğrenme alanları, değerler ve beceriler bulunmadığı için bu kategoriler, 2005 ve 2018 Programları arasındaki karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Böylece üç program, belirlenen temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Programlardaki değişimleri yansıtmak için karşılaştırma tabloları hazırlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle 1998, 2005 ve 2018 yıllarında yayımlanan sosyal bilgiler öğretim programlarının içerikleri ele alınmıştır. Ardından üç program belirlenen temalar açısından karşılaştırılmıştır.

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Türkiye’de modern sosyal bilgilerin ilk girişimi olan 1998 Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim Okulu Programı, 4-7. sınıfları kapsamıştır. Programda sosyal bilgiler dersi için haftada 3 ders saati belirlenmiştir (MEB, 1998c, s. 1012).



Tablo 1. İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	Sınıflar				
	4.	5.	6.	7.	8.
Sosyal Bilgiler	3	3	3	3	-
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	-	-	-	1	1
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	2

“Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar” bölümünün altıncı maddesinde: “Konular; tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, psikoloji, antropoloji, hukuk ve eğitim alanlarıyla ilişkili olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenir.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 1998a, s. 533). Bu maddeyle sosyal bilgilerin sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık ile sınırlı olmadığı (Dündar, 2008, s. 40) vurgulanmış olsa da o yıllarda Türkiye’de sosyal bilgiler alanında yetişmiş eleman azlığı nedeniyle bu disiplinlerin harmanlanması konusunda yetersiz kalınmıştır (Güngördü, 2002, s. 133). İlgili programın genel amaçları aşağıdaki dört alt başlık altında toplanmıştır (Alaca & Yıldırım, 2020; Güngördü, 2002; MEB, 1998a):

- Vatandaşlık Görevleri ve Sorumlulukları Yönünden (14 madde)
- Toplumda İnsanların Birbirleriyle Olan İlişkileri Yönünden (6 madde)
- Çevreyi, Yurdu ve Dünyayı Tanıma Yetenekleri Yönünden (7 madde)
- Ekonomik Yaşama Fikrini ve Yeteneklerini Geliştirmek Yönünden (7 madde)

Programın amaçlarında değerler eğitiminin yanı sıra vatandaşlık aktarımı, toplumsallaşmanın sağlanması, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, küreselleşme, bilimsellik, bilgi aktarımı ve demokratik devlet anlayışı gibi konular ön plana çıkarılmıştır (Çiydem & Kaymakçı, 2021).

1998 programı içerisinde yer alan bir diğer başlık olan “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Araç ve Gereçler”de yalnızca film şeridi, videokasetler, harita ve levhâlardan bahsedilmiştir (Akpınar & Kaymakçı, 2012; Güngördü, 2002; MEB, 1998a). Bu materyaller, daha çok tarih ve coğrafya disiplinleri ile ilgilidir. Sosyal bilgileri meydana getiren diğer disiplinlere dair herhangi bir materyalden söz edilmemiştir. Aynı zamanda programda ölçme ve değerlendirme ihmal edilmiştir. “Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar” bölümünün 41. maddesinde “Öğrencilerin davranışlarındaki gelişmeler ve edindikleri alışkanlıklar gözlenir, kazandıkları bilgiler, çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülüp değerlendirilir.” (MEB, 1998a, s. 536) ibaresiyle ölçme değerlendirmeye üstün körü bir şekilde değinilmiş (Çatak, 2015), herhangi teknik ve yöntem yer verilmemiştir (Dündar, 2008).

1998 programı birçok güncel konuyu -trafik ve insan hakları gibi- öğretim süreçlerine taşınmasına rağmen doğal afetler, küresel kirlenme, nüfus artışı ve kaynakların rasyonel kullanımı gibi modern dünyadaki güncel olayları takip etme konusunda yetersiz kalmıştır. Ayrıca 1999 yılında meydana gelen deprem felaketi, Türk toplumunun doğal afetler konusundaki bilgi ve bilinç eksikliğini ortaya çıkmıştır (Öztürk vd., 2014). Bu eksikliğin farkına varılmasının ardından bu doğrultuda 12 Ekim 1999 tarih ve 272 sayılı karar ile ilköğretim ve ortaöğretim programları ve ders kitaplarına doğal afetler ve bunların zararlarından korunma yolları ile ilgili konular eklenmiştir (MEB, 1999, s. 953). Aynı zamanda 1999 yılı itibariyle okullarda sıkça deprem tatbikatları düzenlenmiştir (Öcal, 2005).

1998 programının eleştirisi alan bir diğer yönü, programın yıllara yayılmasına -5 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokul- ve kapsamı genişletilmesine rağmen haftalık ders saatinin bir saat azaltılması olmuştur. Ayrıca içerikte tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisine ait gereksiz ayrıntılar devam



etmiştir. Bu da öğrenci merkezli bir eğitim için gereken program temelini oluşturamamıştır (Öztürk vd., 2014). Nitekim Kaymakçı (2015) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenler, 1998 programının içeriğinin yoğunluğuna, beceri ve değere gereken önemi vermemesine, çağdaş öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına uygun olmadığına vurgu yapmışlardır.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Davranışçı ekole göre hazırlanan 1998 programının eleştirilen yönleri ve eksiklikleri göz önünde bulundurularak yerine yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hazırlanmıştır (Gültekin, Gürdoğan-Bayır & Göz, 2013; Şahin, 2017). Genellikle öğretim programları değiştirilirken yeni programın hazırlanma gerekçeleri açıklanır. Yeni programda 2005 programının bilimsel, bireysel, toplumsal ve teknolojik ihtiyaç, gelişim ve değişimler, sosyal bilgiler öğretimine dair yapılan araştırma sonuçları ve küreselleşme gibi faktörlerin ışığında hazırlandığı ifade edilmiştir (Akpınar & Kaymakçı, 2012; Çoban & Akşit, 2018; Şahin, 2017).

Çok kapsamlı şekilde hazırlanan 2005 programında, 1998 programından farklı olarak hem öğrenme alanlarına hem de ünitelere yer verilmiştir. 9 öğrenme alanı, NCSS’in standartlarından esinlenerek hazırlanmıştır (Açıkalın, 2018). Programda yer alan öğrenme alanları aşağıdaki gibidir (MEB, 2005):

- 1) Birey ve Toplum
- 2) Kültür ve Miras
- 3) İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- 4) Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- 5) Zaman, Süreklilik ve Değişim
- 6) Bilim, Teknoloji ve Toplum
- 7) Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
- 8) Güç, Yönetim ve Toplum
- 9) Küresel Bağlantılar

Öğrenme alanlarından “Zaman, Süreklilik ve Değişim”, diğer öğrenme alanlarının içerisinde yer almıştır. 2005 programıyla gelen yeniliklerden biri de ilk defa becerilere yer verilmiş olmasıdır. Bu beceriler, aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur (Alaca & Yıldırım, 2020; MEB, 2005):

Tablo 2. 2005 Programında Beceriler

Genel Beceriler	Sosyal Bilgilere Özgü Beceriler
Araştırma	Değişim ve Sürekliliği Algılama
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	Empati
Eleştirel Düşünme	Gözlem
Girişimcilik	Mekânı Algılama
İletişim	Sosyal Katılım
Karar Verme	Zaman ve Kronolojiyi Algılama
Problem Çözme	
Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma	
Yaratıcı Düşünme	

Görüldüğü gibi, 2005 programında yer alan 15 beceriden 6’sı (sağ sütun) sosyal bilgilere özgü beceri olarak tanımlanmıştır. Tabloda sol sütunda yer alan beceriler ise tüm dersler için ortaktır (Dinç & Doğan, 2010). Ayrıca programın işlerliğini artırması ve öğretmenlere yol gösterici

olması için becerilerin nasıl öğretileceğine dair çeşitli örnekler sunulmuştur. Örneğin, sebep-sonuç ilişkisini belirleme becerisi için örnek bir diyagram oluşturulmuştur. Diyagramda bir fabrikanın atıklarını denize boşalttığı için denizde yaşayan canlıların yaşamının tehlikeye girdiği anlatılmıştır (MEB, 2005).

2005 programının en önemli yeniliklerinden biri de kavram öğretimi konusunda olmuştur. Sınıf düzeyine göre değişecek şekilde 4. sınıfta 91, 5. sınıfta 121, 6. sınıfta 128 ve 7. sınıfta 122 kavram listelenmiştir (Çoban & Akşit, 2018; MEB, 2005). 2005 programında yer alan kavramların hangi sınıf kademesinde giriş, gelişme ve pekiştirme düzeylerinde öğretileceği de yine sınıflanarak tablolar halinde sunulmuştur (Tay, 2017).

2005 programının getirdiği yeniliklerden biri de değerler olmuştur. Aşağıda kazandırılmak istenen 20 değer sunulmuştur (Açıkalm, 2011):

Tablo 3. 2005 Programında Değerler

2005 Programında Yer Alan Değerler		
Adil olma	Duyarlılık	Saygı
Aile birliğine önem verme	Dürüstlük	Sevgi
Bağımsızlık	Estetik	Sorumluluk
Barış	Hoşgörü	Temizlik
Bilimsellik	Misafirperverlik	Vatanseverlik
Çalışkanlık	Özgürlük	Yardımsızlık
Dayanışma	Sağlıklı olmaya önem verme	

Yukarıda sunulan değerler tablosunun yanı sıra değer kavramı ve değer öğretim yaklaşımları açıklanmıştır. Son olarak 1998 programında “amaç” olarak ifade edilen konular (MEB, 1998a), 2005 programında “kazanım” olarak yer almıştır. Kazanım ise “öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” (MEB, 2018a, s. 21) olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda 2005 programında 4. sınıfta 46, 5. sınıfta 47, 6. sınıfta 43 ve 7. sınıfta 39 adet kazanım listelenmiştir (Ablak & Yıldırım, 2021).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

2018 programı, amaç, içerik ve yaklaşım olarak 2005 programından ciddi bir farklılık içermemektedir. Bu programdaki değişiklikleri kısmi olarak tanımlayabiliriz. İlk olarak 2018 programında 7 öğrenme alanına yer verilmiştir. 2005 programında yer alan 3 öğrenme alanı (Zaman, Süreklilik ve Değişim/ Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler/ Güç, Yönetim ve Toplum) çıkarılarak “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı eklenmiştir. 2005 programında olduğu gibi, bu programda da NCSS’in standartlarından biri olan “Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları” temasına yer verilmemiştir. Bu programdaki en önemli farklılık, ara disiplinlerin kaldırılarak yetkinliklerin ve çeşitli okuryazarlık becerilerinin eklenmesidir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinden alınan bu yetkinler aşağıda sıralanmıştır:

- 1) Ana Dilde İletişim
- 2) Yabancı Dillerde İletişim
- 3) Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler
- 4) Dijital Yetkinlik
- 5) Öğrenmeyi Öğrenme
- 6) Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler
- 7) İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Algısı

8) Kültürel Farkındalık ve İfade (MEB, 2018b, s. 4-5).

Bu yetkinliklere bağlı olarak programa 7 okuryazarlık becerisi (çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık) eklenmiştir. Bunun dışında bazı değerler ve beceriler çıkarılmış veya eklenmiştir.

1998, 2005 ve 2018 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Buraya kadar özellikleri sunulan 1998, 2005 ve 2018 Programları bazı yönlerden farklı niteliklere sahiptir. En büyük farklılıklar, 1998 ve 2005 programları arasındadır. 2018 Programı, 2005 programının kısaltılmış versiyonudur. Öncelikle 2005 programında dünyayla entegre olma çabası hâkimdir. Bu görüşü destekleyen en önemli unsur, Küresel Bağlantılar öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanında dünyada çeşitli ülkelere ait kültürlere, uygulamalara ve niteliklere yer verilmiştir. Nitekim bazı çalışmalarda 1998 programının ulusal, 2005 programının küresel bir bakış açısıyla hazırlandığına ve ulusal amaçların zayıfladığına dikkat çekilmektedir (Akpınar & Kaymakçı, 2012; Aykaç, 2011). Bunun yanında 1998 programının amaçlarında toplumsal kimliğin; 2005 ve 2018 programlarında bireysel kimliğe doğru bir yönelimin arttığı görülmektedir (Karasu-Avcı & İbret, 2018). Başka bir deyişle 2005 yılından sonra sosyal bilgiler derslerinde bireyselliğin daha fazla ön plana çıktığını söylemek mümkündür.

Programların benimsediği sosyal bilgiler yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, 1988 programında doğrudan yer verilme de vatandaşlık aktarımının hâkim olduğu görülmektedir (Çiydem & Kaymakçı, 2021). Buna karşın 2005 programının geleneksel üç sosyal bilgiler yaklaşımına (vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler) uygun olarak hazırlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2005). 2018 programında ise vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilerin terk edildiği ve yalnızca sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler yaklaşımlarının benimsendiği vurgulanmıştır (MEB, 2018b).

Yenilikçi bir program olan 2005 programı, öncesinde yayınlanan diğer tüm programlardan ayrılmaktadır. Program; içerdiği açıklamalar, etkinlik önerileri ve örnekler bakımından oldukça detaylı ve zengindir. Bu bağlamda 1998 programı bilgiyi öğretmeyi, 2005 programı öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini, bilgiyi işlemlenmesini ve üretmesini ön planda tutmaktadır. 2018 programı ise yaklaşım açısından 2005 programının pek farklı değildir.

1998 programında 4 başlığa bölünmüş olarak 34 (MEB, 1998a), 2005 programında 17 genel amaca yer verilmiştir (MEB, 2005). 1998 ve 2005 programlarında genel amaçlar şeklinde ifade edilen bölüm, 2018 programında özel amaçlar adını almıştır. 2018 programında 18 özel amaç bulunmaktadır. 2005 programından farklı olarak 2018 programına yeni bir amaç eklenmiştir: “[Öğrencilerin] Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” (MEB, 2018b, s. 8). 2005 programında genel amaçların tarih, vatandaşlık, ekonomi, coğrafya gibi disiplinlere olan yakınlıkları bakımından sınıflandırılmadan verilmesi, sosyal bilgilerin programının disiplinler arası anlayışla kurgulandığının göstergesidir.

Programlara öğrenme ve öğretim strateji, yöntem ve teknikleri açısından bakıldığında 1998 programında kroki, harita, plan, grafik okuma gibi coğrafi materyallere ve becerilere dikkat çekilmiştir (Akpınar & Kaymakçı, 2012). Bunun yanında 2005 programıyla birlikte ilk defa

birçok çağdaş öğrenme ve öğretim strateji, yöntem ve teknikleri yer alırken, 2018 programında bu tür bilgiler çok sınırlıdır.

1998 programında ölçme ve değerlendirme için ayrı bir başlık yer almamıştır. Yalnızca “Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar” bölümünün 41. maddesinde (MEB, 1998a, s. 536) somut örnekler içermeyen tavsiyeler yer almıştır. Buna karşın 2005 programında ölçme ve değerlendirme için özel bir başlık ayrılmış ve bu başlık altında öz değerlendirme formları, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, örnek kavram haritaları, proje değerlendirme ölçeği gibi çeşitli örneklerle ve açıklamalara verilmiştir (MEB, 2005). 2018 programında ise ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ilkeler açıklanmasına rağmen örnekler sunulmamıştır.

2005 programı, birçok yönden 1998 programından farklılaşmıştır. Öncelikle programda öğrenme alanları ilk defa yer bulmuştur. Bu bağlamda üç programın öğrenme alanları ve üniteler açısından sınıf düzeylerine (5, 6, 7 ve 8) göre karşılaştırması aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 4. Dördüncü Sınıf Kademesindeki Öğrenme Alanları ve Üniteler

1998		2005		2018	
Öğrenme Alanı	Ünite	Öğrenme Alanı	Ünite	Öğrenme Alanı	Ünite
-	Aile, Okul ve Toplum Hayatı	Birey ve Toplum	Kendimi Tanıyorum	Birey ve Toplum	-
-	Yakın Çevremiz	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	Kültür ve Miras	-
-	İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-
-	Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	Bilim Teknoloji ve Toplum	-
-	-	Bilim, Teknoloji ve Toplum	İyi ki Var	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-
-	-	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	Etkin Vatandaşlık	-
-	-	Güç, Yönetim ve Toplum	İnsanlar ve Yönetim	Küresel Bağlantılar	-
-	-	Küresel Bağlantılar	Uzaktaki Arkadaşlarım	-	-

Tablo 5. Beşinci Sınıf Kademesindeki Öğrenme Alanları ve Üniteler

1998		2005		2018	
Öğrenme Alanı	Ünite	Öğrenme Alanı	Ünite	Öğrenme Alanı	Ünite
-	Vatan ve Millet	Birey ve Toplum	Haklarımı Öğreniyorum	Birey ve Toplum	-
-	Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk	Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	Kültür ve Miras	-
-	Güzel Yurdumuz Türkiye	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-
-	İslamiyet’in Doğuşu, Yayılışı ve Türkler	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ürettiklerimiz	Bilim Teknoloji ve Toplum	-
-	-	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-
-	-	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	Etkin Vatandaşlık	-
-	-	Güç, Yönetim ve Toplum	Bir Ülke Bir Bayrak	Küresel Bağlantılar	-
-	-	Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	-	-

Tablo 6. Altıncı Sınıf Kademesindeki Öğrenme Alanları ve Üniteler

1998		2005		2018	
Öğrenme Alanı	Ünite	Öğrenme Alanı	Ünite	Öğrenme Alanı	Ünite
-	Demokratik Hayat	Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Birey ve Toplum	-
-	Coğrafya ve Dünyamız	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	Kültür ve Miras	-
-	Türkiye Tarihi	Kültür ve Miras	İpek Yolu’nda Türkler	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-
-	Moğollar ve Diğer Türk Devletleri	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ülkemizin Kaynakları	Bilim Teknoloji ve Toplum	-
-	Türkiyemiz	Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-
-	Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu	Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin Serüveni	Etkin Vatandaşlık	-
-	-	Bilim Teknoloji ve Toplum	Elektronik Yüzyıl	Küresel Bağlantılar	-

Tablo 7. Yedinci Sınıf Kademesindeki Öğrenme Alanları ve Üniteler

1998		2005		2018	
Öğrenme Alanı	Ünite	Öğrenme Alanı	Ünite	Öğrenme Alanı	Ünite
-	Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri	Birey ve Toplum	İletişim ve İnsan İlişkileri	Birey ve Toplum	-
-	İstanbul’un Fethi ve Sonrası	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Ülkemizde Nüfus	Kültür ve Miras	-
-	Avrupa’da Yenilikler	Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-
-	17 ve 18. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti	Bilim Teknoloji ve Toplum	Zaman İçinde Bilim	Bilim Teknoloji ve Toplum	-
-	19 ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-
-	Osmanlı Kültür ve Uygarlığı	Güç, Yönetim ve Toplum	Yaşayan Demokrasi	Etkin Vatandaşlık	-
-	Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası	Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	Küresel Bağlantılar	-

Tablolarda görüldüğü gibi, 1998 programında ünitelerin sayılarına ve isimlerine yer verilmiştir. Öğrenme alanlarına ilk defa 2005 programında yer verilirken, 2018 programında ünite isimleri bulunmamaktadır. Kaldırılan iki öğrenme alanı (Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler ile Güç, Yönetim ve Toplum), 2018 programının “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının içerisinde birleştirilmiştir.

1998 programında değerlere dolaylı olarak yer verilmesine (Çiydem & Kaymakçı, 2021) rağmen hangi değerlerin kazandırılması gerektiğine dair herhangi bir bilgi verilmemiştir. 2005 programında değerlerin tanımı verilmiş, ardından değerler listelenmiş ve bu değerlerin hangi kazanımda doğrudan verileceği tablolar halinde sunulmuştur. Ancak 2018 programında değerlerle ilgili ilişkilendirmeler açıkça belirtilmemiştir. 2018 programına iki yeni değer (eşitlik ve tasarruf) eklenmiş ve dört değer (hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik) çıkarılmıştır (Kalaycı & Baysal, 2020; Öztürk & Kafadar, 2020).

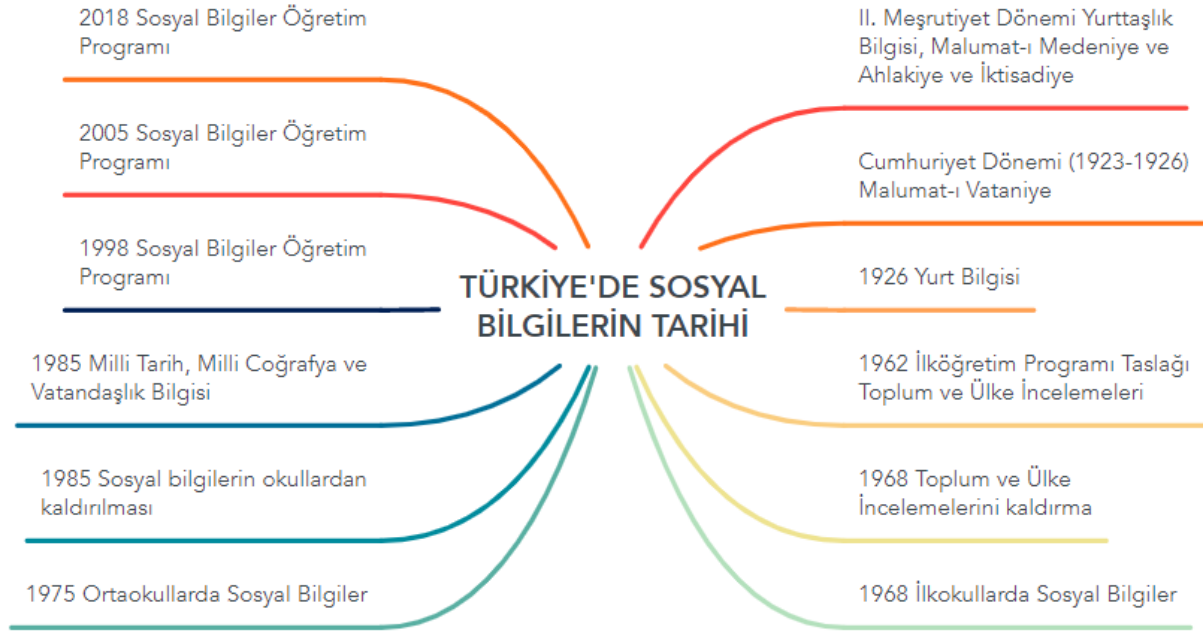
Yine 1998 programında becerilere yer verilmezken, 2005 programında altısı sosyal bilgilere özgü olmak üzere toplam 15 beceri bulunmaktadır. 2018 programında ise yedisi okuryazarlık becerileri (çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık) olmak üzere 14 yeni beceri eklenip, 2 beceri (yaratıcı düşünme ve bilgi teknolojilerini kullanma) çıkartılarak toplamda 27 beceriye yer verilmiştir (MEB, 2018b).

Tablo 8. Programlarda Beceriler

Beceriler	1998	2005	2018
Araştırma	-	+	+
Çevre okuryazarlığı	-	-	+
Değişim ve sürekliliği algılama	-	+	+
Dijital okuryazarlık	-	-	+
Eleştirel düşünme	-	+	+
Empati	-	+	+
Finansal okuryazarlık	-	-	+
Girişimcilik	-	+	+
Gözlem	-	+	+
Harita okuryazarlığı	-	-	+
Hukuk okuryazarlığı	-	-	+
İletişim	-	+	+
İş birliği	-	-	+
Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	-	-	+
Kanıt kullanma	-	-	+
Karar verme	-	+	+
Konum analizi	-	-	+
Medya okuryazarlığı	-	-	+
Mekânı algılama	-	+	+
Öz denetim	-	-	+
Politik okuryazarlık	-	-	+
Problem çözme	-	+	+
Sosyal katılım	-	+	+
Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	-	-	+
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	-	+	+
Yenilikçi düşünme	-	-	+
Zaman ve kronolojiyi algılama	-	+	+
<i>Yaratıcı düşünme</i>	-	+	-
<i>Bilgi teknolojilerini kullanma</i>	-	+	-

2005 programında her bir becerinin açıklamaları sunulurken (MEB, 2005), 2018 programındaki 27 temel beceriye dair herhangi bir açıklama veya beklentiye yer verilmemiştir (MEB, 2018b).

2005 programında geniş bir şekilde yer bulan kavram öğretimi, 2018 programında neredeyse yok denecek seviyeye düşmüştür. Programda yalnızca şu açıklamaya bulunmaktadır: “Program’da kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanılgılarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.” (MEB, 2018b, s. 10). Bu açıklama, kavram öğretimi konusunda önemli bir kayıp yaşandığını göstermektedir. 2005 programında yer alan her kavramın hangi sınıfta nasıl öğretileceği gerekçeleriyle açıklanmasına karşın 29 sayfadan oluşan 2018 programında birçok detaya yer verilmemiştir. Buraya kadar geniş bir şekilde yer verilen Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimindeki gelişmeler (II. Meşrutiyet’ten günümüze kadar), aşağıdaki Şekil 1’de özetlenmiştir:



Şekil 1. Türkiye’de Bilgilerin Tarihi

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tarihsel bağlamda bakıldığında 1998 yılından itibaren Türkiye’de Batılı formda okutulan sosyal bilgiler dersinin 2005 programıyla dünyayla daha entegre bir ders haline geldiğini söylemek mümkündür. Ancak 2018 programının hangi gerekçelerle güncellendiği hâlâ bilinmezliğini korumaktadır. Programın neden bu kadar kısaltıldığı, ekleme ve çıkarmaların neden yapıldığı açıklanmamıştır. Yeni programın getirdiği bazı olumlu gelişmeler olmasına rağmen mevcut haliyle öğretmenlere yol göstermekten uzaktır. Bugün bile bazı sosyal bilgiler eğitimcileri, birçok konuyu açıklarken 2005 programına başvurmaktadır.

1998 programı, tamamen vatandaşlık aktarımına; 2005 programı, 3 temel sosyal bilgiler yaklaşımına (bkz Barr, Barth & Shermis, 1978) ve 2018 programı sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler yaklaşımlarına uygun hazırlanmıştır. Bu durum, sosyal bilgilerin gittikçe daha aktif, yapılandırmacı (Akpınar & Kaymakçı, 2012), interdisipliner (Ablak & Yıldırım, 2021) ve öğrenci merkezli bir anlayışa doğru ilerlediğini göstermesi açısından önemlidir. Bu ilerleyiş, aynı zamanda geleneksel davranışçı yaklaşımdan (1998 programı) yapılandırmacı öğrenme kuramına (2005 ve 2018 programları) doğru geçişin bir sonucudur.

1998 yılında hazırlanan programın amaçlarında daha ulusal ve sosyal kimlik, 2005 programında bireysel ve küresel kimlik ön plana çıkmaktadır (Akpınar & Kaymakçı, 2012; Aykaç, 2011; Karasu-Avcı & İbret, 2018). Ayrıca 2005 programında; teknolojiyi etkin kullanan, bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanma ve üretme aşamalarında bilinçli hareket eden birey profili çizilmektedir. Ancak bu, bireylerin kendi ülkelerinden tamamen bihaber olmaları manasına gelmemektedir. Bu programın yetiştirmek istediği bireylerden kendi ülkesinde ve dünyada meydana gelen problemlere karşı duyarlı olmaları, toplumsal ve kişisel sorunlara çözüm önerileri sunabilme becerilerine ve bir bakıma küresel vatandaşın niteliklerine sahip olmaları beklenmektedir.



2018 programına “Yetkinlikler”in eklenmesi ne kadar doğruysa “Ara Disiplinler”in kaldırılması o kadar yanlış bir karar olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenleri, hangi kazanımı hangi ara disiplinle ilişkilendireceklerini 2005 programında görme imkânına sahipken, 2018 programı, bu konuda da bir belirsizlik yaratmıştır. Buna karşın 2018 programında dijital yetkinlik ve buna bağlı bazı okuryazarlık becerilerine yer verilmesi, 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bir sosyal bilgiler dersi için önemli bir adım olmuştur. Özellikle Kovid-19 salgınının getirdiği eğitimde zorunlu dijitalleşmeyle birlikte sosyal bilgiler öğretmenleri, Web 2.0 araçlarını derslerinde daha fazla kullanmaya başlamıştır (Dere ve Akkaya, 2022). Bu da sosyal bilgilerin dijitalleşmesine önem verilmesinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Türkiye’de modern sosyal bilgilerin 24 yıllık tecrübesinde geleneksel öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin (düz anlatım, soru cevap, yazılı sınavlar, test vs.) ötesine geçmek için en ciddi adım, 2005 programıyla atılmıştır. 2005 programında en çağdaş strateji, yöntem ve teknikler öğretmenlere rehberlik etmesi için örnek etkinliklerle açıklanmıştır. Bu sayede Türkiye’de bugün ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler, sosyal bilgiler derslerinde daha yenilikçi uygulamalarla karşılaşmaktadır. Buna karşın 1998 ve 2018 programlarında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yüzeysel veya genel ifadeler yer almıştır.

Türkiye’de sosyal bilgilere dair tartışılması gereken bir diğer önemli konu, tarihsel düşünme becerilerinin öğretimidir. 2005 ve 2018 programlarında tarihsel düşünme becerileri açık bir şekilde tanımlanmamıştır. Oysa her iki programda bazı tarihsel düşünme becerilerinin yer almasına ve alanyazındaki birçok çalışmada da sosyal bilgiler öğretiminin önemli bir parçası olduğuna vurgu yapılmasına rağmen, programlarda tarihsel düşünme becerilerinin sınıflamasının açıkça ifade edilmemiş olması şaşırtıcıdır. Daha da ilginç, programda kısmen yer alan tarihsel düşünme becerileri ve özellikle tarihsel empati düzeyleri, atama sınavlarında (KPSS-ÖABT) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının karşına çıkmaktadır. Alanyazın ve uygulama arasındaki bu ciddi çelişki, mutlaka giderilmelidir.

1998 programında dolaylı olarak yer alan değerler, 2005 ve 2018 programlarında açıkça yer almıştır. Ancak 2018 programında sağlıklı olmaya önem verme, hoşgörü, temizlik ve misafirperverlik değerlerinin yer almaması şaşırtıcıdır. Bunun yanında tasarruf ve eşitlik değerlerinin eklenmesi de önemli ve olumlu bir gelişmedir. Ancak 4 değer neden çıkarıldığı açıklanmadığı için hâlâ belirsizdir. Ayrıca sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerlerinin programdan kaldırılmasından yalnızca 1 yıl sonra Kovid-19 salgınının patlaması ve “maske, temas ve hijyen”in günlük hayatın vazgeçilmezleri haline gelmesi, tarihi bir tesadüf olarak değerlendirilebilir. Sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerlerinin uzun yıllar hayatımızı meşgul edeceği açıktır.

1998-2022 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgilere ilişkin gelişmeleri değerlendiren bu çalışma, 24 yılda Türkiye’de sosyal bilgiler derslerinin dünyayla daha entegre ve modern bir hale geldiğini göstermektedir. Bu entegrasyon sürecinin lokomotifini, 2005 programı olmuştur. Bu programla birlikte ilk defa çağdaş manada değer, beceri, kavram, strateji, yöntem, teknik ve uygulamalar sosyal bilgiler derslerinin bir parçası haline gelmiştir. Özellikle geniş kapsamı ve rehber niteliğiyle 2005 programı, yapılandırmacı sosyal bilgilerin Türkiye’ye tanıtılmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu program sayesinde artık sosyal bilgiler eğitiminin birincil önceliği, davranışçı yaklaşım değil, yapılandırmacılıktır. Her ne kadar 2018 programıyla çok kısa bir form sunulsa da 2005 programının içeriği ve uygulamaları büyük oranda devam etmektedir. Ayrıca 2018 programıyla yetkinliklerin ve okuryazarlıkların sosyal bilgiler derslerine dâhil edilmesi büyük kazanımlardır. Dijital dünyayla daha entegre bir sosyal bilgiler

eğitimi için Türkiye’de alınması gereken çok yol olmasına rağmen 24 yıllık gelişim umut vericidir. Bu konuda sosyal bilgiler eğitimcileri önemli bir rol üstlenmektedir. Tıpkı 1900’lerde Amerika’da tartışıldığı gibi, Türkiye’de de zaman zaman bazı öğretmenler ve akademisyenler, 1998 yılından önce okutulan Millî Tarih ve Millî Coğrafya derslerine geri dönülmesi gerektiğini savunmaktadır. Geriye dönüp eski programları uygulamanın dijital dünyaya söyleyecek sözünün olmadığını ve var olan sosyal bilgiler dersini dijitalleşme ışığında daha ileriye taşımak gerektiğini tekrar hatırlatmakta fayda vardır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretim programları üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu durum, çalışmanın sınırlı yönünü oluşturmaktadır. Ancak öğretim programları, alana yön verdiği için yıllar içerisindeki değişimleri ve yönelimleri en iyi yansıtacak temel kaynaklardır. Elbette öğretim programlarının dışında ders kitapları, lisans ve yüksek lisans programları, öğretim üyeleri, öğretmenler, öğrenciler ve aday öğretmenlerin görüşleri gibi birçok veri bu çalışmaya dâhil edilebilir. Bu çalışmada öğretim programları ve alanyazındaki çalışmalar üzerinden Türkiye’de modern sosyal bilgilerin geldiği konum yansıtılmıştır. Bundan sonra çalışma yapacak kişilere diğer kaynakları kullanarak farklı bakış açıları sunmaları tavsiye edilebilir.

Etik Metin

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

KAYNAKÇA

- Ablak, S. & Yıldırım, S. G. (2021). Development of social studies course in Turkey: 2000-2020 periods. In Ö. Akman, F. O. Atasoy & T. Gür (Eds.). *Education, social, health and political developments in Turkey between 2000-2020* (p. 44-61). ISRES.
- Açıkalm, M. (2011). Current status of social studies education in Turkey. *J SSE-Journal of Social Science Education, 1*(1), 44-53.
- Açıkalm, M. (2018). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Yeni İnsan.
- Akdağ, H. & Kaymakçı, S. (2011). A chronological approach to development of social studies education in Turkey. *Educational Research and Reviews, 6*(15), 854-863.
- Akpınar, M. & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 605-626.
- Alaca, E. (2017). Sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 18*(6), 759-785.
- Alaca, E. & Yıldırım, T. (2020). *Sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitapları*. Nobel.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)*. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Elementary Education Online, 10*(2), 406-420.
- Barr, H. (1997). Defining social studies. *Teachers and curriculum, 1*, 6-13.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1978). *Sosyal bilgilerin doğası* (Çev. Ed. C. Dönmez). Pegem.
- Bilgili, A. S. (2019). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 1-31). Pegem.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. E. Dinç & K. Kasımoğlu). Pegem.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, 62*(19), 69-94.

- Çiydem, E. & Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan & İnsan Dergisi*, 27(8), 179-207. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.818742>
- Çoban, O. & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Dere, İ. & Akkaya, A. (2022). Öğretmenlerin deneyimleriyle pandemi döneminde uzaktan sosyal bilgiler dersleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(2), 2022, 1172-1206. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1035594>
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Dunn, A. W. (1916). *The social studies in secondary education*. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542444.pdf>
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70(5), 317-322.
- Gültekin, M., Gürdoğan-Bayır, Ö. & Göz, N. L. (2013). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(12), 24-49.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretim okullarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Nobel.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (6. baskı). Pegem.
- Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005- 2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>
- Karasu-Avcı, E. & İbret, B. Ü. (2018). Sosyal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: sosyal bilgiler öğretim programları (1968, 1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 336-376. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.384963>
- Kayaalp, F. (2016). *İdeoloji-vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923-1950 Türkiye’sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 181(40), 293-309. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3901>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). *Tebliğler Dergisi*, 62(2315).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998a). *Tebliğler Dergisi*, 61(2487).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998b). *Tebliğler Dergisi*, 61(2490).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998c). *Tebliğler Dergisi*, 61(2492).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1999). *Tebliğler Dergisi*, 62(2506).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. TTKB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=337>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Sosyal bilgiler öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- National Council for the Social Studies (NCSS). (t.y.). *Publications and resources*. <https://www.socialstudies.org/publications-resources>

- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.
- Öztürk, C., Coşkun-Keskin, S. & Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 1-31). Pegem.
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Resmi Gazete. (1997). *İlköğretim ve eğitim kanunu, millî eğitim temel kanunu, çıraklık ve meslek eğitimi kanunu, millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 sayılı kanunda değişiklik yapılması ve bazı kâğıt ve işlemlerden eğitime katkı payı alınması hakkında kanun*. Kanun No: 4306. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf>
- Ross, E. W. (2001). The struggle for the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum purposes, problems and possibilities* (p. 203-228). State University of New York.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (Çev. Ed. E. Dinç). Pegem.
- Şahin, M. (2017). Social studies curricula in Turkey: Historical evolution. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 48-64. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.241260>
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 27(8), 461-487.
- Thornton, S. J. (2017). A concise historiography of the social studies. In M. M. Manfra, & C. M. Bolick (Eds.). *The Wiley handbook of social studies research* (p. 9-41). John Wiley & Sons, Inc.
- Ulutaş, B. (2017). Doküman analizi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 279-297). Anı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

The Recent History of Social Studies Education in Turkey: 23 Years of Experience (1998-2022)

Introduction

Social studies are an interdisciplinary course that emerged in the USA and is taught in many countries nowadays. When we examine the history of social studies course that is the combination of the disciplines of history, geography, and citizenship education dating back to 1962 in Turkey. The course, taught under the name "Society and Country Studies" in 1962, was renamed "Social Studies" in 1968. The teaching of social studies as a single course in Turkey was interrupted due to political reasons, and social studies was divided into three courses such as "National History", "National Geography" and "Citizenship Studies" in 1985. The social studies course in Turkey remained far from its interdisciplinary form until 1990.

Method

The researchers used the document analysis method to access the 1998, 2005, and 2018 Social Studies Curricula, which are primary data sources of the research. In addition, examined the literature studies through databases such as Web of Science (WoS), Scopus, EBSCO, Google Scholar, JSTOR, ProQuest, Springer, Sage, Science-Direct, Taylor & Francis, ULAKBİM. The data were evaluated by the content analysis method. For the content analysis, the standard titles and subjects of the curricula, such as the course's philosophy, approach, particular objectives, teaching methods, techniques, materials, and units, were chosen as categories. However, since the 1998 Curriculum did not include learning strands, values, and skills, these themes were used in comparing the 2005 and 2018 curricula. Thus, three curricula were evaluated within the framework of the determined themes. Comparison tables have been prepared to reflect the changes in the curricula.

Findings

When examining 1998, 2005, and 2018 social studies curricula, it was determined that the 1998 Curriculum did not fully reflect modern social studies understanding. Some of the reasons for these; Examples are the cursory mention of assessment and evaluation, the lack of contemporary teaching methods, and the fact that it does not follow the developments in the world, such as NCSS Standards. In addition, although the 1998 Curriculum includes many current issues of that time (such as traffic and human rights), it was insufficient to follow current events in the modern world, such as natural disasters, global pollution, population growth, and rational use of resources. The 2005 Curriculum was designed with a constructivist approach and is revolutionary for all previous curricula. This comprehensive curriculum includes NCSS Standards, makes contemporary suggestions on assessment and evaluation, has 21st-century skills, and lists the values that should transfer to students. The 2018 Curriculum is similar to the 2005 curriculum, but it is a shorter version. What is different from the previous curricula is the addition of some competencies and literacy from the Turkish Qualifications Framework.

Conclusion, Discussion, and Suggestions

When 1998, 2005, and 2018 curricula are examined, a transition from the behavioral approach to the constructivist approach draws attention. National and social identities are at the forefront of the aims of the curriculum prepared in 1998, and individual and global identity is at the forefront of the 2005 curriculum (Akpınar & Kaymakçı, 2012; Aykaç, 2011; Karasu-Avcı & İbret, 2018). The correct decision is adding "Competences" to the 2018 Curriculum, but the wrong decision is to remove "Intermediate Disciplines" from the program. Social studies teachers had the opportunity to see which achievement they would associate with

which sub-disciplines in the 2005 Curriculum. On the other hand, the inclusion of digital competence and related literacy skills in the 2018 Curriculum has been an essential step for a social studies course that is compatible with 21st-century skills. The 2005 curriculum explained the most contemporary strategies, methods, and techniques to guide teachers with sample activities. In this way, students studying in secondary schools in Turkey today encounter more innovative applications in social studies courses. On the other hand, there were simple or general statements about assessment and evaluation in the 1998 and 2018 curricula. Another critical issue that needs to be discussed in social studies in Turkey is the teaching of historical thinking skills. Historical thinking skills are not clearly defined in 1998, 2005, and 2018 curricula. However, it is surprising that although some historical thinking skills are included in both curricula and emphasized as an essential part of social studies teaching in many studies in the literature, they are not clearly expressed in the curriculum. More interestingly, every year, the social studies teacher appointment exams have asked several questions about historical thinking skills and empathy levels, which are partially included in the curriculum. In other words, there is a serious contradiction between the curriculum, the literature, and the practice. This contradiction must be resolved.

Values implicitly included in the 1998 curriculum were explicitly included in the 2005 and 2018 curricula. However, it is surprising that the values of giving importance to health, tolerance, cleanliness, and hospitality are not included in the 2018 Curriculum. In addition, the addition of savings and equality values is a significant and positive development. However, it is still unclear as it is not explained why the four values were extracted. Surprisingly, the explosion of the Covid-19 epidemic and the fact that "mask, contact and hygiene" became indispensable in daily life only one year after the removal of the values of being healthy and cleaning from the curriculum can be considered a historical coincidence. The values of giving importance to being healthy and cleaning will occupy our lives for many years.

Results of the study that evaluate the developments in social studies in Turkey between 1998 and 2022 show that social studies courses in Turkey have become more integrated and modern in 24 years. The pioneer of this integration process has been the 2005 Social Studies Teaching Curriculum. With this curriculum, for the first time, values, skills, concepts, strategies, methods, techniques, and practices have become a part of social studies courses. Especially with its detail and guiding nature, the 2005 curriculum was influential in introducing constructivist social studies to Turkey. Thanks to this curriculum, the primary priority of social studies education is constructivism, not a behaviorist approach. Furthermore, including competence and literacy in social studies courses in the 2018 curriculum is a significant step. Although Turkey has a long way to go for a more integrated social studies education in the digital world, the 24-year development is promising. Social studies educators play an essential role in this regard. Just as it was discussed in the USA in the 1900s, some teachers and academics in Turkey from time to time argue that they should be returned to the National History and National Geography courses taught between 1985-1998. It is helpful to remind again that applying previous curricula has nothing to say about the digital world and that moving the current social studies course further in the light of digitalization is necessary. This study evaluates chiefly through social studies teaching curricula. This is a limited aspect of the study. However, since curricula give direction to the field, they are the primary sources that best reflect the changes and trends over the years. Of course, apart from the curriculum, this kind of study can include many data such as textbooks, opinions of faculty members, and undergraduate and graduate curricula. The current research reflects the position of modern social studies in Turkey through the curriculum and literature studies. After that, it can be suggested to those who will work to present different perspectives by using other sources.



"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/).

Söz Edimleri Kuramı Bağlamında 16. Yüzyıl Bosnalı Divan Şairlerinin Mesnevilerinde Şair- Hâmi İlişkisi*

Alena ÇATOVIÇ**1 

Gönderilme Tarihi: 17 Ekim 2022 Kabul Tarihi: 02 Kasım 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1154914

Öz:

Bosna'da Divan şiirinin ilk örneklerine 15.yüzyıl sonlarına doğru rastlanmasına rağmen ilk bütünlüklü eserler, özellikle mesneviler, ancak 16. yüzyılda ortaya çıkmıştır. 16. yüzyıl Bosnalı Divan şairlerinin eserleri arasında Hasan Ziyâ'nın Kısâ-i Şeyh Abdürrezzâk ile Derviş Paşa'nın Muradname adlı mesnevileri dikkat çekmektedir. Bosnalı şairler bu yüzyılda klasik tarz eser vermekle kalmayıp kimisi Sultan III. Murat gibi çok güçlü hâmilerin himayesine girmeyi başarmıştır. Bununla birlikte Kısâ-i Şeyh Abdürrezzâk ile Muradname adlı mesnevilerin sebab-i telîf (nazm) bölümlerinde şairler, hâmileri konusunda sık sık göndermelerde bulunmuşlar ve eserlerinin bu bölümünde hâmilerine karşı iltifat, övgü ve dua gibi iyi dileklere sık sık başvurmuşlardır. Edimbilim açısından bakıldığında; iltifat, övgü ve iyi dilekler, sözeylemler olarak değerlendirilmekte ve dışavurumcular sınıfında yer almaktadırlar. Edimbilim kuramcıları; iltifatların olumlu nezaketin en çarpıcı örnekleri olduğunu ve iltifatların bir haber vermek ya da bir şeye işaret etmek amacıyla değil; dinleyicinin iyi hissetmesi amacıyla söylendiğini düşünmektedirler. Bu sayede konuşmacı ile dinleyici arasında yakınlık ve işbirliği kurulması sağlanılmaktadır. Şair ve patron, konuşmacı ile dinleyici olarak düşünüldüğünde aralarındaki bağ, şairin dil kullanımı ve başvurduğu nezaket stratejileriyle yakından ilişkilidir. Şiirin bir iletişim yolu olduğu gerçeğinden yola çıkarak şair ile okuyucu/dinleyici arasındaki ilişki Edimbilim, özellikle kibarlık ilkeleri bağlamında irdelenebilir. Bu bağlamda 16.yüzyıl Bosnalı Divan şairlerinin hâmileriyle olan ilişkilerinin incelenmesinde; mesnevilerinin sebab-i telîf (nazm) bölümlerine Söz Eylemler ve Nezaket Kuramları açısından yaklaşmak aydınlatıcı olabilir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi, dış dünya hakkında haber veren beyanlar ile dış dünyayı değiştiren beyanları birbirinden ayıran İngiliz filozof Austin'in ortaya koyduğu kurama dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Divan şiiri, mesneviler, kibarlık / nezaket kuramı, edimbilim, söz eylemler / söz edimi kuramı.

Abstract:

Literary heritage of Bosnia and Herzegovina in Ottoman Turkish started developing in the 15th century, while the first authors of completed works, such as Hasan Ziyâ'i and

Atf:

Çatoviç, A. (2022). Söz edimleri kuramı bağlamında 16. yüzyıl bosnalı divan şairlerinin mesnevilerinde şair-hâmi ilişkisi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 225-234. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1190449>

¹Saraybosna Üniversitesi, Bosna Hersek. Orcid ID: 0000-0002-5797-7539

*Bu araştırma makalesi, 20-22 Mayıs 2022 tarihlerinde Konya/Türkiye'de düzenlenen III. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda (ISASEC) özet bildiri olarak sunulmuştur.

**Corresponding Author: alenacatovic@yahoo.com



*Derviş Paşa, date back to a century later. This paper analyses specific chapters, known as *sebeb-i telif*, in *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* and *Muradname mathnawis* authored by two Bosnian poets from that period, namely Hasan Ziyâ'î and Derviş Paşa. The analysis is based on a new approach which employs theoretical framework of pragmatic linguistic discipline, specifically *The Speech Act Theory* by J. Austin and J. Searle. The pragmatics studies language as a tool to influence the addressee, as well as to change extralinguistic reality. Because some couplets of *sebeb-i telif* refer to the Maecenas, their analysis enlightens relations between poet/protege and his patron. The outcome of the analysis confirmed the prevalence of positive politeness strategies which could be seen as an "accelerator" that facilitates communication and makes it more pleasant by reducing the distance between interlocutors. In what regards the type of speech acts that are encompassed by the positive politeness strategies, *sebeb-i telif* chapters are dominated by expressives. The expressives reveal the attitude and emotions of the speaker/poet and include an array of speech acts, such as praise and compliments.*

Keywords: *Diwan poetry, mathnawi, the speech act theory, politeness strategies, pragmatics, speech acts.*

GİRİŞ

1463 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun hakimiyetine giren Bosna, 15. yüzyılda özellikle kültür hayatında önemli değişimler yaşamıştır. Osmanlı Türkçesinin resmi ve yazı dili olarak yayılmasıyla beraber yerel şair ve yazarlar, bu dilde eser vermeye başlamıştır. Bu süreç içerisinde Bosna'da Divan şiirinin ilk örneklerine, 15. yüzyıl sonlarına doğru rastlanmaya başlanılmıştır. Ancak ilk bütünlüklü eserler, özellikle mesneviler, daha çok 16. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılda; Bosnalı Divan şairleri arasında Hasan Ziyâ'î ile Derviş Paşa, divan ya da mesnevi gibi bütünlüklü eserler veren ilk şairler olmuştur. Hasan Ziyâ'î'nin *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* ile Derviş Paşa'nın *Muradname* adlı mesnevileri dikkate değerdir. Bu şairler, o dönem yetki sahibi hâmilerin himayesine girmeyi başararak eserlerinde, hâmeleriyle ilgili övgü dolu sözlere yer vermiştir. Özellikle Derviş Paşa, Sultan III. Murat gibi çok güçlü bir hâmi kazanıp *Muradname* adlı mesnevisini ona adamıştır. Hasan Ziyâ'î ile Derviş Paşa'nın hâmeleriyle ilişkileri bakımından mesnevilerinin *sebeb-i telif* (*nazm*) bölümleri dikkat çekicidir. Söz konusu bölümlerde şairler, hâmeleri konusunda sık sık göndermelerde bulunmuşlar ve hâmelerine karşı iltifat, övgü ve dua gibi iyi dileklere sık sık başvurmuşlardır. Edimbilim açısından bakıldığında; iltifat, övgü ve iyi dilekler, söz eylemler (söz edimleri) olarak değerlendirilmekte ve dışavurumcular/ anlatıcılar (*expressives*) sınıfında yer almaktadırlar.

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi, dış dünya hakkında haber veren beyanlar ile dış dünyayı değiştiren beyanları birbirinden ayıran İngiliz filozof Austin'in ortaya koyduğu kurama dayanmaktadır. "*İlk defa John Austin (1962), bazı sözlü ifadelerin kendi kendilerini beyandan başka bir anlam taşımadıklarını ve dünyadaki herhangi bir olay hakkında haber vermediklerini ortaya koymuştur. Bu ifadelerle Austin, bazı törenselle durumlarda söylenen sınırlı sayıdaki eylem-sözleri kastetmiştir.*" (Çakır, 2014, s. 36).

Son yıllarda Austin'in kuramı Türk araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bu alanda yeni çalışmalara yol açmıştır. Bu çalışmalarda Austin'in ortaya koyduğu terimler Türkçeye çevrilirken bir takım tutarsızlıklar ortaya çıkmıştır; bu nedenle kaynaklarda onun "*Speech Act Theory*"sini *Söz Eylemler Kuramı* ve *Söz Edimi Kuramı* biçiminde iki farklı kavramla bulmak mümkündür. Bu kuram özellikle konuşmacının dinleyiciye bıraktığı etki üzerinde yoğunlaşmaktadır:



"Austin (2009, s. 22) 'e göre dinleyiciye bir şey söylediğimizde şu üç edimde bulunmuş oluruz: düzsöz edimi (locutionary act), edimsöz edimi (illocutionary act) ve etkisöz edimi (perlocutionary act). Levinson, bu terimleri kısaca şu şekilde açıklamaktadır (1983, s. 234):

Düzsöz edimi: Belirli bir anlamı ve gönderimi olan bir tümcenin sözcelenmesidir. Edimsöz edimi: Tümceler sözcelenirken yerine getirdiği bilgi verme, teklifte bulunma ve söz verme gibi edimlerdir. Etkisöz edimi: Tümcenin sözcelenmesinin ortamda bulunanlar üzerinde ortaya çıkardığı etkilerdir, bu etkiler sözcenin söylendiği koşullara özgüdür." (Öner, 2019, s. 12).

Edebiyat alanında, özellikle bir hâminin desteğiyle yakından ilişkili Divan edebiyatı söz konusu olduğunda *etkisöz edimi* önem kazanmakta ve onun sayesinde konuşmacı bir şey söylerken, dinleyici üzerinde *inandırmak* ve *ikna etmek* gibi etkiler ortaya çıkarmaktadır. Yukarıda sözü edilen Edimbilim kuramcılarında John Austin, bazı sözlü ifadelerin bir olay hakkında haber vermeyip bir iş yapmak için, üstelik dışarıdaki dünyayı değiştirmek için kullanıldıklarını ilk öne süren olmuştur (1962). Görüşleri, daha sonra John Searle (1969-1975) tarafından geliştirilmiştir. Searle, söz eylemleri (söz edimleri) beş ana sınıfta toplamıştır: *representatives*, *directives*, *commissives*, *expressives*, *declarations*. (Searl,1969). Ancak Türk Edimbilim araştırmacıları arasında söz eylemleri (söz edimleri) ve diğer terimleri İngilizceden çevrilirken farklı adlandırmalara rastlanmaktadır. Bir durumu anlatan söz eylemler olan *representatives* kimi kaynaklarda *tanımlayıcılar*¹ olarak kimi kaynaklarda *göstericiler*² olarak tanımlanmıştır. Konuşmacının gelecekte yapacağı bir işi üstlendiği söz eylemler olan *commissives* ise *üstleniciler*³ ya da *yüklenmeler*⁴ olarak Türkçeye çevrilirken konuşmacının dinleyiciye bir iş yaptırmak amacıyla söylenen söz eylemler olan *directives*, *emrediciler*⁵veya *yönlendiriciler*⁶ olarak Türkçeye çevrilmiştir. Mevcut durumu değiştirmek için söylenen söz eylemler olan *declarations*, *değiştiriciler*⁷ ile *bildiriciler*⁸ olarak tanımlanmıştır. *Expressives*, konuşmacının psikolojik ya da zihinsel durumunu gösteren söz eylemlerdir ve Türkçede *dışavurumcular*⁹ ile *anlatıcılar*¹⁰ olarak adlandırılmıştır.

Kuramsal olarak kibarlık (kibarlık stratejilerinde belli dilsel araçların kullanılması) üzerine en önemli ve en etkileyici araştırmalar, Brown ve Levinson (1987) ile Geoffrey Leech (1983) tarafından yapılmıştır. Brown ve Levinson'un (1987) kuramında Goffman'dan alınmış olan *itibar* kavramı (face, yüz, değer) büyük önem taşımakta kişinin topluma yansıyan ve toplumca kabul edilmesi beklenen yanı, imajı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kişinin iki temel özelliği;

¹ Çakır, A. (2014). *Söylem Analizi*, Konya: Planet Yayınları.

² Hirik, E. (2018). Söz Edimleri Kuramı Bağlamında Atasözleri-Deyimlerde Toplum/Topluluk Adları ve Duygu Değerleri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(24), 158-177; a.g.e. içinde Crystal, 1992'den aktaran Sarıçoban ve Hişmanoğlu, (2004:, s.33).

³Çakır, a..g.e.

⁴ Hirik, a.g.e.

⁵ Çakır, a.g.e.

⁶ Hirik, a.g.e.

⁷ Çakır, a.g.e.

⁸ Hirik, a.g.e.

⁹ Çakır, a.g.e.

¹⁰ Hirik, a.g.e.



1. *Olumlu yüz/ itibar (positive face)*: Toplumla olma, onlar tarafından kabul edilme, diğer insanlarla birlikte hareket etme, sosyal ilişkiler kurma, bunun için de toplum tarafından kabul görme isteği;

2. *Olumsuz yüz/ itibar (negative face)*: Kişinin müstakil hareket etme, birey olma, sosyal baskı altında olmama, sayılma ve mesafeyi koruma isteği, biçiminde açıklanmaktadır. (Çakır, 2014, s.78-79).

"Bazı araştırmacılar, çalışmalarında *olumlu* ve *olumsuz itibar* yerine *yakınlayıcı* ve *uzaklayıcı itibar* terimlerini önermişlerdir. *Yakınlayıcı itibar*, katılımcıların takdir edilmek veya kabul görmek gibi arzularından kaynaklanır. Katılımcılar *yakınlayıcı itibar* gereksinimlerinden dolayı işbirliği içinde olmaya, dayanışmayı öne çıkarmaya ve samimiyetlerini göstermeye çalışırlar. *Uzaklayıcı itibar* ise kişinin özel alanıyla ilgili haklarını, bağımsız hareket etme ve bir talebi reddetme özgürlüğüdür. *Uzaklayıcı itibar* gereksinimlerini dikkate alan katılımcılar arasında *güç* ve *mesafe* gibi toplumsal dengelerin öne çıkarıldığı görülür." (Öner, 2019, s. 20). Edimbilim kuramcıları; iltifatların, olumlu kibarlığın/nezaketin, daha doğrusu yakınlayıcı itibarın en çarpıcı örnekleri olduğunu düşünmektedirler.

BULGULAR

Dışavurumcular/Anlaticılar

Bosnalı Divan şairlerinin mesnevilerinde, hâmilere yönelik iltifatlar; söz eylemleri (söz edimleri) olarak dışavurumcular ya da anlaticılar olarak değerlendirilebilir ve *olumlu kibarlık* stratejilerine girmektedir. İltifatlar, konuşmacının yani şairin dinleyiciye karşı *olumlu yüzünü/itibarını* göstermektedir. İltifatlar, olumlu kibarlığın/nezaketin en çarpıcı örneklerini oluşturmaktadır. Fonksiyonları daha çok toplumsal olan iltifatlar, muhatabın iyi özelliklerini dolaylı ya da dolaysız olarak takdir ederler. Daha açık söylemek gerekirse iltifatlar, bir haber vermek ya da bir şeye işaret etmek amacıyla değil; dinleyicinin iyi hissetmesi amacıyla söylenirler. Bu sayede konuşmacı ile dinleyici arasında yakınlık ve iş birliği kurulmaktadır.

Hasan Ziyâ'î'nin Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk Adlı Mesnevisi

Bosnalı şairler arasında ilk divan sahibi olan şair Hasan Ziyâ'î'dir. Ziyâ'î'nin 992/1584'te Mostar'da tamamladığı hacimli, mürettep bir divanı mevcuttur. Bugüne kadar tek nüshası bulunabilen eser, Edirne Selimiye Kütüphanesi el yazmaları bölümü 2127 numarada kayıtlıdır. Divanın yanı sıra şair, *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* (Şeyh-i San'ân) Mesnevisini de yazmıştır. Bu eser, meşhur Şeyh-i San'ân hikayesini anlatmaktadır. 1725 beyitlik mesnevinin; biri Londra'da, biri Zagreb'de, ikisi İstanbul'da olmak üzere dört nüshası bulunmaktadır (Gürgendereli, 2007, s. 2-7).

Hasan Ziyâ'î'nin *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* Mesnevisinin *sebeb-i telîf* bölümünde hâmisi olan Yahyâli Mehmed Beg'e yönelik iltifat ve övgüler yer almaktadır. Osmanlı Divan geleneğine göre hâmi; okuyucunun/dinleyicinin iyi özelliklerini takdir ederken sıklıkla abartılı ifadelerle başvurur. Kibarlık stratejileri ve ilkeleri kuramcısı Goffrey Leech'e (1983) göre iltifatlarda abartmalara sık sık yer verilir. Hasan Ziyâ'î'nin *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* adlı mesnevisinin *sebeb-i telîf* bölümünde Yahyâli Mehmed Beg ile ilgili şu sözlere rastlanır:

Bilme misin ki işitmişdük ezel
Bir kerem ehli ki yok aña bedel



Tâlib-i ma'rifet ü 'ilm ü kemâl
Râğıb-ı ehl-i hüner mîr-i ricâl

Mîr-i erbâb-ı ma'ârif 'ârif
Bi-tevaqquf kamu hâle vâkıf

Merdüm-i dehr ü murâd-ı 'âlem
Merdüm-i dîde-i nesl-i âdem

Bî-hisâb aşl u haseb var ammâ
Anuñ aşlı gibi olmaz aşlâ

Vâşıl-ı vaşl-ı 'ulûm-ı 'allâm
Ki Vuşûlîdür aña maḥlaş u nâm

Ya'ni Yahyâlı Mehemmed Beg kim
Oldı 'adl ile cihâna ḥâkim (180-86)¹¹

Yahyâlı Mehemmed Beg'e yönelik iltifat ve övgüleri daha ilk beyitte bulmak mümkündür. Hasan Ziyâ'î, "Bir kerem ehli ki yoḡ aña bedel" sözleriyle hâmisinin eşsiz konumunu dile getirmektedir. Bunun yanı sıra şair, Yahyâlı Mehemmed Beg için "Tâlib-i ma'rifet ü 'ilm ü kemâl /Râğıb-ı ehl-i hüner mîr-i ricâl" ve "Mîr-i erbâb-ı ma'ârif 'ârif /Bi-tevaqquf kamu hâle vâkıf" gibi sözler sarf ederek özellikle bir hâmiden beklenen özellikleri vurgulamış olur. "Râğıb-ı ehl-i hüner mîr-i ricâl" olarak tanımlanan Yahyâlı Mehemmed Beg *ehl-i hüner* olan şairlerin koruyucusudur, dolayısıyla Hasan Ziyâ'î gibi bir şairi takdir eden bir kişidir. Bu sözler; konuşucu olan şair ile hâmisi arasında bir bağ kurulmasında etkili olur, aralarında yakınlık ve iş birliği kurar. *Etkisöz edimi*, başka bir deyişle şiirin okurunda yarattığı etki, Divan Edebiyatı geleneğinde şaire verilen ödül olarak görülebilir. Şiirin etkisöz edimi, şairle patron ilişkisinde görülmektedir. Bu ilişkinin yansımalarını Divan şiirinde de bulunmaktadır. Nitekim, Hasan Ziyâ'î hâmisinden bahsederken bu konuya değinir, Yahyâlı Mehemmed Beg'in himayesine nasıl girdiğini anlatır.

Âsitânına iderdüñ niyyet
Şükr kim ḡapuña geldi devlet

Ḥâk-i pâyıma itdi kaşd-ı güzer
Ḥomadı kıllet ile ba'de's-sefer

Minnet Allâha ki ol mîr-i kerîm
Bir yaḡın yire gelüp oldı muḡîm

Hünerüñ var ise kıl 'arz-ı kemâl
Ḥâk-i pâyıma var itme ihmâl

¹¹ Hasan Ziyâ'î'nin tüm şiirleri, Gürgendereli, M. (2007). *Hasan Ziyâ'î: Şeyh-i San'ân Mesnevisi*, Kitabevi, eserinden alınmıştır.



Çok degüldür begün ol mîr-i hüner
Fağrdan kırtara bir mûrı eger

Diñledüm çün bu hitâbı ol dem
Herem-i tende dil oldu ħurrem (191-196)

Şiirin hâmi üzerinde bir etki bırakabileceğine dair sözleri, özellikle "Hünerüñ var ise kııl 'arz-ı kemâl /Hâk-i pâyına var itme ihmâl" beytinde görmek mümkündür. Öte yandan, Hasan Ziyâ'î ikinci tekil şahıs ve emir kipini kullanarak olumlu/yakınlayıcı stratejisine başvurur. Bu durumda, toplumla olma, onlar tarafından kabul edilme, diğer insanlarla birlikte hareket etme, sosyal ilişkiler kurma, bunun için de toplum tarafından kabul görme isteği olarak tanımlan *olumlu/yakınlayıcı itibar* söz konusu olur. Ziyâ'î kendisini şairler topluluğunun bir parçası olarak görür ve aynı gruba ait diğer şairleri patronuyla iş birliği kurmaya davet eder. Aynı zamanda Yahyâlı Mehemed Beg de üstün bir şair, yani aynı gruba ait bir kişi olarak nitelendirilir. Bununla birlikte Yahyâlı Mehemed Beg'in şairliği iltifatlarla övülürken şiirden anladığı ve şairleri koruduğu dile getirilir. Mesnevinin özellikle *sebeb-i telîf* bölümünde; onun bir hâmi olarak çok cömert davranışı ve şairleri takdir ederek mutlu ettiği anlatılır. Nitekim bir sonraki beyitte Hasan Ziyâ'î hâmisinin şairleri nasıl koruduğunu ve fakirlikten kurtardığını abartılı bir şekilde söyler: "Çok degüldür begün ol mîr-i hüner /Fağrdan kırtara bir mûrı eger". Sounda da " Diñledüm çün bu hitâbı ol dem/ Herem-i tende dil oldu ħurrem" beyitinde şairin Bey'e sunduğu şiirler sayesinde mutlu olduğu ve hâmisi tarafından takdir edildiği, daha doğrusu şiirin *etkisöz edimi* tespit edilebilir.

Derviş Paşa'nın Muradname Adlı Mesnevisi

Ziyâ'î'nin çağdaşı olan Derviş Paşa adlı Bosnalı şair, Mostar'da doğmuş ve küçük yaşlarda İstanbul'a getirilerek At Meydanı'ndaki İbrahim Paşa Sarayı'nda eğitim görmüştür. Derviş Paşa'nın, III. Murat'a yazdığı gazel ve kasideler sayesinde Farsçaya olan aşinalığı anlaşılabilir ve kendisine -saray mensuplarından Zeyrek Ağa vasıtasıyla- Binâî'nin Farsça manzum *Sehâ-nâme*'sini, Türkçeye tercüme etme vazifesi verilmiştir. Şair, bu eseri Murâdnâme adıyla Türkçeye çevirmiştir. *Murâdnâme* adlı eserine karşılık olarak doğancıbaşılığa, bir rivayete göre de doğancılar kethüdalığına getirilen Derviş Paşa, Padişah III. Murat'ın musahibi ve çok yakınında bulunan biri olmuştur. Doğancıbaşı olması dolayısıyla kapı kethüdalığı da yapmıştır (Kadrić, 2008, s. 41-51).

Şiirin *etkisöz edimini* daha somut olarak III. Murat'ın doğancıbaşı olan Derviş Paşa'nın eserinde görmek mümkündür. Şair, mesnevisinin *sebeb-i telîf* bölümünde III. Murat ile ilişkisinden bahsederken kendisine verilen ödüllerden de söz eder. Bu sayede bir söz eylemi olan şiirin etkisi tespit edilebilir. Daha doğru bir söyleyişle şaire verilen takdir ve ödüller, şiirin *etkisöz edimini* ve memduha olan etkisini göstermektedir.

Kârım oldu şenâ-yı Şâh-ı güzîn
Ĥalladallâhu mulkahu-âmîn

Geh kasîde gehî ġazel dirdüm
Cümle rengîn ü bî-bedel dirdüm

Gâh zer gâhı ħil'at-i fâĥir
Baña bahşişler eyledi vâfir



'Âkıbet pâdişâh-ı kadr-şinâs
Eyleyüb luğf-ı bî-hisâb u kıyâs

Hâne-i hâşî kıldı erzâni
İtdi Dervîş'e bî-ğad ihsâni

Oldı dervîş pâdişâha yakîn
Zerre şan oldı âfitâba qarîn (229-234)¹²

Daha ilk beyitte şair, sultanı övmenin kendisi için bir iş olduğunu, sonra da bu amaçla bir çok kaside ve gazel yazdığını söyler. "Âkıbet pâdişâh-ı kadr-şinâs /Eyleyüb luğf-ı bî-hisâb u kıyâs" beyitinde ise sultanın onu takdir edip lutfuna layık gördüğünü açıkça dile getirir. Özellikle " Gâh zer gâhı hil'at-i fâhîr /Baña bahşîşler eyledi vâfir" beyitinde sözü edilen şairin padişah tarafından "zer" ve "hil'at-i fâhîr" gibi somut hediyelerle ödüllendirilmesi, şairlerinin *etkisöz edimini* göstermektedir.

Dervîş Paşa'nın takdir edilmek veya kabul görmek gibi arzularından kaynaklanan *yakınlayıcı (olumlu) itibar* bu örnekte görülmektedir. Bosnalı şairin şiire ilişkin tüm faaliyetleri aslında sultanın takdirini kazanmak amacıyla yapılır. Her ne kadar şair, "Oldı dervîş pâdişâha yakîn /Zerre şan oldı âfitâba qarîn" beyitinde *âfitâb* olarak ima edilen sultan ile zerre olarak söz ettiği kendisinin güç açısından farklı konumlara sahip olduğunun farkında olsa da aralarındaki yakınlıktan bahsedilebilir. Şiirin okurunda yarattığı etki, övgülerin konuşmacı ile dinleyici arasında yakınlık kurması, şair ile patron ilişkisinin temelini oluşturur. Osmanlı şiir geleneğinde hâminin destek verdiği şairlerin rağbet görmesi, hâminin başarısı olarak da değerlendirilirdi. "Bazı hâmilerin destek verdikleri şairlerden dolayı tanınmaları gibi, şairlerin tanınıp şöhret bulmalarındaki en etkin aracı da hiç kuşkusuz hâmidir." (Durmuş, 2009, s.17). Sultan III. Murat'ın talebine göre Dervîş Paşa'nın *Muradname* adı altında çevirdiği Binâî'nin *Sehânâme*'si metninde bunu açıkça görmek mümkündür:

Luğf ile şâh-ı mekrümet-pîşe
İltifât eyledi çû Dervîşe

Hidmeti ile muğtenem oldum
Haremi içre muhterem oldum

Kîmiyâdur çü şehlerüñ nazarı
N'ola zer kılsa hâk ile mederi

Buldum iksîr-i himmetiyle hemân
Zer gibi i'tibâr-ı bî-pâyân

Ġazelüm tolanub toğuz şehri
Şöhretüm tutdı gün gibi dehri (242-246)

¹² Dervîş Paşa'nın tüm şiirleri, Kadrić, A. (2008). *Muradname Dervîş-paşe Bajezidagića: Objekt Ljubavi u tesavufskoj književnosti*. Orijentalni institut u Sarajevu, eserinden alınmıştır.



Yukarıdaki parçada Derviş Paşa kendisine verilen ödül ve takdirlerden söz ederek özellikle "Hidmeti ile muğtenem oldum /Haremi içre muhterem oldum" beyitinde hareme girebilecek konuma nasıl yükseldiğini anlatır. Şiirin *etkisöz edimi* belki de daha somut olarak "Buldum iksîr-i himmetiyle hemân /Zer gibi i'tibâr-ı bî-pâyân" beyitinde görülür. Öte yandan şairin tanınıp şöhret bulmasında hâmisin etkisi eşsiz değere sahiptir. "Gazelüm tolanub toköz şehri /Şöhretüm tütüdü gün gibi dehri" beyiti; Derviş Paşa'nın şiirlerinin güçlü hâmisi sayesinde okunduğuna ve meşhur olduğuna işaret eder. Bu durum şair ile patronunun aynı tarafta ve işbirliği içinde olduklarını, dolayısıyla bu tür şiirsel dil kullanımında *yakınlayıcı (olumlu) itibarın* hakim olduğunu gösterir.

SONUÇ

Bosnalı şairlerin; Osmanlı devlet adamlarına yazdıkları eserler, Osmanlı İmparatorluğu'nun kültür hayatında önemli bir yerleri olduğunu ve Divan geleneğini sürdürdüklerini gösterir. Bosnalı şairler, şiirlerinde kendi meslekleri ve hâmileriyle ilişkilerini anlatırken özel dil kullanımı sergilemişlerdir. Hasan Ziyâ'î ile Derviş Paşa'nın mesnevilerine Edimbilim açısından bakıldığında dilin iletişim işlevi öne çıkmaktadır. Edimbilim teorisine göre, edebî metinler okurları üzerinde belli bir etki oluşturmak için yazılırlar ve şair ile patronu-konuşmacı ile dinleyici düşünüldüğünde aralarındaki bağ, şairin dil kullanımı ile yakından ilişkilidir. Edimbilim açısından incelenen mesnevilerin *sebeb-i telîf* bölümlerinde söylenenler, söz eylemler/edimler olarak nitelendirilmiştir. Bu durumda şiirlerinin pragmatik boyutu da öne çıkmıştır. Her ne kadar edebiyat geleneği içerisinde dil kullanımı belirli kalıplar içerisinde gelişmişse de Hasan Ziyâ'î ile Derviş Paşa'nın mesnevilerinden alınan örneklere söz eylemler/edimler olarak yaklaşıldığında himaye karşılığında muhataba yönelik övgü ve iyi dileklere sık sık başvurdukları görülmüştür. Aynı zamanda şiirlerin memduhlara etkisi, *etkisöz edimi* şaire verilen ödüller sayesinde tespit edilebilmiştir. Şairlerin hâmileri tarafından takdir edilmek veya kabul görmek gibi arzularından kaynaklanan *yakınlayıcı (olumlu) itibar*, *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* ile *Muradname* adlı mesnevilerin *sebeb-i telîf* (nazm) bölümlerinde hakim bir söylem olmuştur. Bu dil kullanımı sayesine Bosnalı şairler, Divan Edebiyatı geleneği içerisinde patronlarıyla işbirliği içinde olmaya, dayanışmayı öne çıkarmaya ve samimiyetlerini göstermeye çalışmışlardır.

Etik Metin

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

KAYNAKÇA

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University.
- Brown, P., S. Levinson. (1987). *Politeness: Some universal in language usage*. Cambridge University.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi*. Planet.
- Çatović, A. (2017). *Tragom priče o Šejhu San'anu: Hasan Zijaija Mostarac i njegova Pripovijest o Šejhu Abdurrezzaku*. Orijentalni institute u Sarajevu.
- Durmuş, T. I. (2009). *Tutsan elini ben fakîrin: Osmanlı Edebiyatı hâmilik geleneği*. Doğan Kitap.
- Gürgendereli, M. (2007). *Hasan Ziyâ'î: Şeyh-i San'ân mesnevisi*. Kitabevi.
- Hirik, E. (2018). Söz edimleri kuramı bağlamında atasözleri-deyimlerde toplum/topluluk adları ve duygu değerleri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(24), 158-177.
- Inalcık, H. (2003). *Şair ve patron*. Doğu Batı.



- Kadrić, A. (2008). *Muradnama Derviş-paşe Bajezidagića: Objekt Ljubavi u tesavufskoj književnosti*. Orijentalni institut u Sarajevu.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Öner, Ö. (2019). *Türkiye Türkçesinde tiyatro metinlerinde nezaket dili*. [Yayımlanmamış Doktora tezi], Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Peternai, K. (2005) *Učinci književnosti*. Disput.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University.

EXTENDED ABSTRACT

***Pragmatic Aspect of Relation Between Poet and Patron in Mathnawis by the 16th Century
Bosnian Diwan Poets***

Throughout almost five centuries of the Ottoman Empire's rule in Bosnia and Herzegovina a significant number of local scholars made best use of their skills to find lucrative employment with the Ottoman administration and, at the same time, to forge their names as composers of the Divan poetry. It is well known that some of these poets from attained senior positions within the Ottoman administration hierarchy and even were appointed to the court. Their poetic skills certainly facilitated climbing up the scales of the administrative hierarchy, most of all their craftiness in writing couplets usually devoted to their patrons, Maecenas, which often enabled more familiar relationship with the men of power and led, consequently, to better employment opportunities. Literary heritage of Bosnia and Herzegovina in Ottoman Turkish started developing in the 15th century, although the first authors of completed works appeared a century later. This paper analyses specific chapters, known as *sebeb-i telif*, in *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* and *Muradname* mathnawis authored by two Bosnian poets from that period, Hasan Ziyâ'î and Derviş Paşa, respectively. The analysis is based on a new approach which employs theoretical framework of pragmatic linguistic discipline, specifically The Speech Act Theory by J. Austin and J. Searle. The pragmatics studies language as a tool to influence the addressee, as well as to change extra linguistic reality. In the couplets of the classic Ottoman literature one can find certain performatives, that is, speech acts with which the poet attempts to affect addressee, often some eminent individuals as patrons. The linguistic formulations employed by poet to address patron often reveal not only the nature of their relationship but also the social position and status of the author. Because some couplets of *sebeb-i telif* refer to the Maecenas, the analysis thereof sheds light on the relations between poet/protégé and his patron. This approach, chiefly reflected in the use of specific expressions of politeness, such as compliments, good wishes, and hyperbole, represented an interesting studying material to analyze the aspect of the pragmatics. The outcome of such analysis confirmed the prevalence of positive politeness strategies which could be regarded as an "accelerator" with the purpose more than just to facilitate and make more pleasant the verbal interaction, but also to reduce the social distance between interlocutors. Regarding the types of speech acts encompassed by the positive politeness strategies, *sebeb-i telif* chapters are dominated by "expressives" which reveal the disposition and emotions of the speaker/poet, and include an array of speech acts, such as praise and compliments. This approach is detectable in many couplets in which the 16th century authors Hasan Ziyâ'î and Derviş Paşa pleaded for the support of distinguished persons in the Ottoman administrative hierarchy, even Ottoman Sultan Murat the Third himself, and in which they praised knowledge and generosity of their patrons. Such chapters are part of, of their mathnawis (*Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* by Hasan Ziyâ'î and *Muradname* by Derviş Paşa) and there we can read how these two Bosnian poets used to provide account of their own social position, achievements and loyalty to both the rulers and the Ottoman Empire. Therefore, these chapters could indeed be observed as manifestations of the specific forms of communication and as such analyzed in the theoretical framework of pragmatics linguistic discipline.



"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/).

The Role of English Fictional Literature in Developing Students' Socio-Cultural Competence

Feruz SHAKIROVNA*¹ 

Gönderilme Tarihi: 17 Ekim 2022 Kabul Tarihi: 04 Kasım 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1190080

Abstract:

This article provides information about ways of increasing University student's socio-cultural competence by reading English fictional literature. The place of literature in intercultural communication in the teaching of foreign languages: that it is a source of information about nature, built on the basis of social and cultural realities, and through it they can know alternative cultural norms and at the same time compare their beliefs and attitudes. In addition, it is also source of developing the cognitive and emotional knowledge of students and through it they can find an easy solution to all the complexities of life. All analyzes was made on the example of fictions by E. Hemingway, Ch. Dickens, S. Mougham, F. Scott Fitzgerald, O. Henry, M. Twain, J. London, T. Morrison, P. John Dos. In this research for developing students' socio-cultural competence only non-adapted versions of fictional literature were used.

Keywords: Socio-cultural competence, fictions, principles, key elements.

Atf:

Shakirovna, F. (2022). The role of English fictional literature in developing students' socio-cultural competence. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 235-243. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1190080>

¹Termez State University, Uzbekistan. Orcid ID: 0000-0003-2227-0469

*Corresponding Author: firuzza89@gmail.com

INTRODUCTION

Robert Eaglestone (2002, p.26) insists that when it comes to reading English fiction and correctly interpreting the text in it, “English means not only reading literature, but also thinking about how we are reading”. Teaching English it is the origin of the English nation and it is among the answers to questions about norms of behavior, nationality and identity in society, which means teaching the place of man as an individual in social life, the development of his own personality. Through these cited definitions, R. Eaglestone promotes his “literary theory”. Through this theory, the scientist describes through the structure of “hermeneutic interpretation” that everyone has their own way of interpreting.

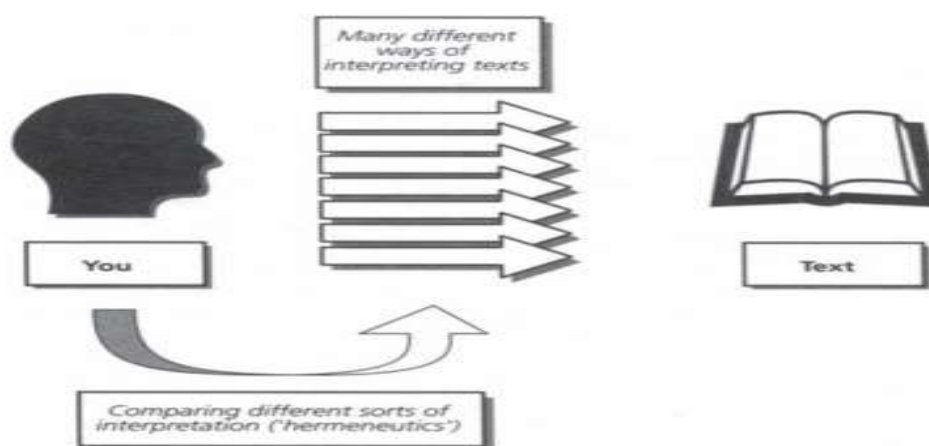


Figure 1. The illustration of R. Eaglestone about reading fictional literature and its analyzing.

During the reading of English fiction, students can observe the world through their perception of the life described in the work through "other" consciousness during their understanding of the Under-text meaning in literature. J. Bruner (1986, p 65) traces students' reading of English fiction through cultural assumptions in a unique way through the term 'subjectivity'. The scientist tells the place of literature in intercultural communication in the teaching of foreign languages: that it is a source of information about nature, built on the basis of social and cultural realities, and through it they can know alternative cultural norms and at the same time compare their beliefs and attitudes. In addition, it is said that the cognitive and emotional knowledge of students can develop through the reading of fiction and through it they can find an easy solution to all the complexities of life.

The importance of fiction and texts in it lies in visualizing the world on the example of a socio-cultural image and promoting tolerance and open attitude towards a culture other than one that has a deep understanding of one's culture. Currently, one of the new approaches to teaching a foreign language is to educate students with intercultural tolerance, tolerance and socio-cultural competence, interpreting authentic texts not for communicative purposes, but for cultural components in it. Since English culture is considered a multifaceted culture, A. While Pulvernss (2004) only emphasizes the permissiveness of culture through fiction on British and American cultures, M. Cai (2002, p. 146), on the other hand, argues that through multicultural fiction, students should be brought up in a spirit of tolerance towards representatives of the other mediates. And we have found that in the development of student's socio-cultural competence it is essential to use fiction as a selective source, which reflects the culture of England and America.



According to Dridze T. M. (1984, p. 268) no person is born with the ability of intelligence to communicate correctly in his native language. This ability is divided and developed by the individual in the process of socialization or adaptation to social life, culture in it, the environment. Consequently, the necessary mechanism for the development of culture is human socialization. Communication is very important in the exchange of information in society, and of course, in this process, people convey their intentions through emotions (words and gestures). With the purpose of providing development to culture and the leaving inheritance from generation to generation, a text was used for communication, while the development of culture was carried out through the correct interpretation of the text. It is not for nothing that the text is emphasized as a unity of communication. In order to understand the text, it is essential to know the culture of the language which being reproduced together with knowledge of the laws of the language. It is difficult to correct the text without knowing the culture.

Yu. N. Karaulov (2010, p. 264) argues that in order to correctly descend and analyze the text and the cultural units in it, one must first correctly use knowledge in order to place it in a system of knowledge, passing through its personal thesaurus, and then gain the necessary place in the life of a person. In accordance with these goals, the scientist, creating a "linguistic personality" during the reading of fiction in the process of learning any language in higher educational institutions, finds it necessary to create his knowledge and skills in the following "target model".

Table 1. The overview of the "target model" of Yu. N. Karaulova

Verbal-semantic level:	
A-1 (units)	<ul style="list-style-type: none"> - readiness for nomination (this is the connection between a word, a sound complex, elements and the original purpose of the work, based on semiotic activity) - willingness to accept vocabulary - willingness to choose words - having special terminology regarding a specific area of knowledge - readiness to use foreign vocabulary
A-2 (registration structure-verbal network)	<ul style="list-style-type: none"> - readiness to accept grammatical structures - readiness for oral speech - preparation for calligraphy (calligraphy) - having spelling literacy - willingness to acquire writing skills - to be able to enter into communication while increasing vocabulary by understanding the means of expression in speech
A-3 (display of stereotypes in structural registration)	<ul style="list-style-type: none"> reading quality - willingness to perceive everyday texts and use them in everyday life (that is, to know the "everyday language") - readiness for monologue speech - possession of spontaneous speech speed
Thesaurus (first) level:	
B1 (understanding)	<ul style="list-style-type: none"> - willingness to give a definition of the concepts used - willingness to search, receive, understand and process the necessary information in the texts (keywords, tariff and classification based on certain concepts) - readiness to use the information provided in foreign views for comparison without criticism
B2 (structural registration-thesaurus)	<ul style="list-style-type: none"> - willingness to give "modal coloring" (emotional coloring) to the information provided - willingness to provide new evidence based on the information provided (method razvertivaniya argumentasii) - willingness to link the replicas presented in the dialogue without tautological words - willingness to improvise speech



B-3 (law-rules and stereotypes)	<ul style="list-style-type: none"> - readiness to use internal speech (implicit speech, inner speech) - willingness to understand, correct and evaluate the content of his speech - willingness to reflect on the facts of one's native language (assessment of the degree of expression of one's own and another's speech from the point of view of linguistic consciousness (yazikovoe soznanie,)) - willingness to use universal, versatile (generalizovanniy) knowledge in expressing one's opinion
Motivational-pragmatic (second) level:	
V-1 (communicative and activity - specific needs)	<ul style="list-style-type: none"> - readiness to take into account in communication the "factors of the receiving side", its presupposition, that is, the ratio to the level of awareness - readiness for rational, rational use of elements of communication in the process of expressing their thoughts about time and time - willingness to control communication - willingness to structure the fixings in an impressive and targeted manner during communication
V-2 (structural registration-communicative network: Jabha, situation, significance)	<ul style="list-style-type: none"> - readiness to work with language-subterranean words (slang) in the process of communication - readiness to have the ability to enter into a specific language-subterranean words and registers in the process of communication - specific language in the process of communication-readiness for the effective use of subordinate words and stylistic means in a receptive and in its place - willingness to correctly distinguish between business and artistic prose in written text analysis - willingness to give a confident speech in his native language in public - willingness to receptively and effectively apply imaginative programmed words in the form of text, while expressing their intentions and motives during communication.
V-3 (subtext images - stereotypes)	<ul style="list-style-type: none"> - readiness for slow reading, which is associated with the ability to perceive the literary literary work and texts in it for the purpose of - readiness for aesthetic analysis of the text - willingness to predict fiction and the plot of the text in it in advance - willingness to work with cultural words in a literary text - willingness to work with types of literature - readiness for artistic criticism - willingness to understand the difference between reading fiction and " reading - willingness to use it effectively by testing the information presented in fiction in personal life experiences - readiness to use " winged words " (winged phrases, apharisms)

M.A. Bogatireva (1998, p. 280) emphasizes that during the reading of English fiction, special attention should be paid to the following sociolinguistic elements of socio-cultural competence:

- a) an element of signs in social relations - forms of vision, forms of distance, used in the process of meeting, acquaintance and parting, conditional phrases and exclamation words used to convey the goal during communication.
- b) an element of the forms of etiquette of speech-words that express positive politeness, words that express negative politeness, words that are used in deliberate neglect of tactless formulas'
- c) the element of the expressions of folk Wisdom – Proverbs and sayings, idioms, evaluative words.
- d) element of communication registers - cold tact, formal, informal, neutral, familiar, sincere knowing words.
- e) an element of dialects and accents – words that determine its origin from the dialect of the speaker in the process of communication.



Actuality of the research

It is determined both by the needs of methodological science in the theoretical development of the sociocultural component of the content of teaching a foreign language in general, and by the need's domestic higher education in texts with a focus on the "dialogue of cultures", providing for the interconnected communicative and socio-cultural development of future specialists. The need to address the problem of the sociocultural component of the content is due to the new goal of teaching a foreign language, understood as the development of students' ability to intercultural communication. The problem of creating the image of a country of native speakers, as well as the image of a USA, UK, has a cultural and social connotation, since the solution is connected with overcoming mistrust between peoples, the destruction of barriers between different linguistic cultures.

The intensification of the social ties of an adult communicator, the expansion of the field of his activity as a subject of the "dialogue of cultures" make the processes of communication more and more diverse and intense. This requires improving the structure of the model of consciousness of a specialist at all levels of his professional communicative activity. However, participation in real communicative acts requires graduates of universities to know not only the FL, but also the culture of the society where this language is spoken. Of great importance in the professional training of personnel with knowledge of a foreign language, in particular, linguists, on the example of which the conclusions of this study were made, are given priority by the socio-cultural development of the world, the high level of their socio-cultural competence. Therefore, the search for ways to organize the socio-cultural content of the texts (fictional literature) is one of the topical areas of methodological research aimed at optimizing the profile teaching of a foreign language.

Purpose of the Study

It lies in the theoretical substantiation and experimental verification of the pedagogical conditions for the formation of the socio-cultural competence of students of Higher Educational Institution by reading fictional literature. In accordance with the purpose and hypothesis, the research tasks were set:

1. Based on the analysis of domestic and foreign sources, and also materials of empirical research to assess the need of the individual and society for the required level of socio-cultural competence of students of HEI.
2. To identify the essential and content characteristics of the main concepts of the study and the conditions that affect the increase in the level of the formed socio-cultural competence of the students of HEI and ensure the success of its formation by fictional literature.
3. Develop and put into practice a model for the formation of the socio-cultural competence of the HEI.
4. Develop and test the program project "My personal book corner", focused on raising their level of socio-cultural family competencies.

Based on that purpose I have focused:

- a) to have more academic teaching hours for Learning Foreign Languages Literature for philology faculty students and to add more clarifying details on syllabus, national educational standard about components of sociocultural competence for every stage in Uzbekistan;



- b) to show another level of teaching English literature to foreign philology faculty students using Extrinsic approach in analyzing the text in while reading process;

PRACTICE RESEARCH METHODS

In solving the tasks set, traditional pedagogy research methods:

- theoretical: theoretical analysis of international and domestic normative and information-recommendatory documents on additional education; comparative analysis of scientific sources and literature on the topic of dissertation research; pedagogical modeling, a method of generalizing best practices on a research problem;
- empirical: pedagogical observation, collection of information through questioning, study of special literature, pedagogical experiment;
- practical: planning and organization, analysis and generalization of the activities of teachers of additional education in the formation of the socio-cultural competence of students of HEI; creation and presentation of information;
- processing of experimental data: quantitative and qualitative analysis of research results.

For Empirical analysis were used fictional literature by the authors as *Ernest Hemingway, Charles Dickens, Somerset Mougham, F. Scott Fitzgerald, O. Henry, Mark Twain, Jack London, T. Morrison, P. John Dos*. *For developing students' socio-cultural competence non-adapted versions of fictional literature were used. For my study I have focused to analyze all teachers' and students' library, I have recorded all of the books they had while teaching and learning process, in this way I have also analyzed the way of contextual (sociocultural component) analyses to understanding the real meaning of cultural components. Every analyzed text should be held sociocultural components to (A, B, C): units, registration structure-verbal network, display of stereotypes in structural registration, understanding, structural registration-thesaurus, law-rules and stereotypes, communicative and activity - specific needs, structural registration-communicative network: situation, significance and subtext images - stereotypes. For analyzing short stories, it was enough to held three components: units, communicative and activity - specific needs, and understanding.*

After working with teachers on an individual basis I have understand that they have more knowledge about sociocultural competence and but have no new approaches of using them in classroom exercises to make every text and words more socio-culturally. These steps were done through every steps of my research, in observing lessons and questionnaire - interviewing process. The interview was about teacher's knowledge of what is socio-cultural competence (components). Do they know about types and classification of proverbs? The importance of non-verbal communicative speech in everyday life? The meaning of social distance while talking manners? In what situations is important using speech acts? I wrote about my discoveries in findings part. Also listed about types of writers and books they have been used in their classroom, or have they been used any films. The lesson about increasing students' socio-cultural competence by reading fictional literature will include: some facts and news about my research, to help them to find out and analyze socio-cultural components of fictional literature, and teaching them the right way of using them in real life situations.

In while process of teaching, I will give them non - adapted texts from the fictions with socio-cultural components or neither according the research and requirements I have got ready.



While they look through non - adapted texts I will be looking through them to observe. The last step of the interview will give me results about the way of teachers will choose socio-cultural componential books. It will also be very useful to know the way of using them in real social life, maybe for their future.

RESULTS OF STUDY

The process of interviewing about while reading books and home-reading books, gave various results on what teachers know about Socio-cultural competency analyzing fictional non-adapted literature and will their students be sociocultural competent after reading and analyzing them. I was able to *know about their knowledge from the personal experiences. The questionnaire also showed me teacher plans about contextual analyzing to sociocultural components. The participants were asked through their knowledge by what defines texts sociocultural, and the ways of defining components. 20 % percentage of them answered, "A cultural book has it's components like using dialects, idioms and proverbs through centuries. And has different people, and it has to have actions, places, and events that clearly incorporate other cultures with using non- verbal communicative speech". The most impressive questions they have been used was about the way of defining superstitions and take them with tolerance without using them in their social life situations. However, they could be passed the next questions of socio-culturally components completely by stating, "My answer would be like the answer from above". 40% percentage of them at least had no idea about what is cliché and the way of using them in fictional literature. They said a socio-cultural book doesn't be obtained with words like this or in other case "differences of different people, races and nations", meanwhile a socio-culturally componential book, gives the reader to know more about the cultural rules like their DNA. This step gave more details about their knowledge and for every component teacher should choose new fictional books. For example: Mark Twain on his books writes more about superstitions, proverbs and sayings, and used northern dialects to give readers more information about his character: "How I gwyne to ketch her en I out in de woods?", "Give a nigger an inch and he'll take an ell".*

So, for making my research feedback I could say that every sociocultural fictional literature has to gain three parts to make analyzing more important: units, registration structure-verbal network, display of stereotypes in structural registration, understanding, structural registration-thesaurus, law-rules and stereotypes, communicative and activity - specific needs, structural registration-communicative network: situation, significance and subtext images - stereotypes. And every three sections must hold small branches like: units, registration structure-verbal network, display of stereotypes in structural registration, understanding, structural registration-thesaurus, law-rules and stereotypes, communicative and activity - specific needs, structural registration-communicative network: situation, significance and subtext images - stereotypes. With this unit students' could get analyzing not so difficult. For my research I have analyzed 28 non-adapted fictional literature and only 25 % of teachers got 17 books from 28. Other 30 % had only 15 of them. 40 % of teachers had none of this chosen books. So 5 % of teachers only suited for my criteria by holding all of the chosen books.

IMPLICATIONS

Students while learning process need to know the importance of reading fictional literature and sharing by behaving sociocultural competent person. In this case Marianne Celce-Murcia (2020) emphasizes that, educators must first know about what is literature how to read it by



analyzing, in order to *improve their students as readers, teach them to analyze texts, and the right criteria of selecting non-adapted literature. In this way she gives four important factors (social contextual, stylistic compatibility, social and non-verbal communicative) of analyzing texts. In this case they will be given pre-reading short story (O. Henry) and underline all used sociocultural components and give information about the notion of the way of using them. Students also need to know how to choose and underline words and to define them in proper way. My feedback drawing in this part will be by adding having knowledge about "Multi-culture" aspects. In this way teachers should to know "Repeated exposure to engaging literature in which student find themselves establishing personal, cultural connections with characters, the likelihood is great that reading will become an appealing activity". In this step they have to use instrumental model of analyzing. The main attention is focused only on the text, while abandoning the identity of the author at the time of the creation of the work, the "I" is aimed at revealing the author's true purpose and intention through the quotations, sociocultural components given in the work.*

CONCLUSION

To draw conclusion to my work, I tried to use specific didactic aspects of the formation of socio-cultural competence through the interpretation of the text of the students through the reading of non-adapted fictional literature. Through my work I have found a solution to the following problems:

- 1) to determine the sharp difference between the fact that fiction literature acts as a speech enhancer by being read in a reading class, and the interpretation and analysis of the text by reading it;
- 2) selection of text sources with socio-cultural information in fiction;
- 3) to determine the role of the teacher in the formation of socio-cultural competence of students in the process of interpreting texts during the reading of non-adopted fictional literature.

The materials prepared with the help of specially selected texts from the non-adopted fictional literature can serve not only to study linguistic information through, but also to serve as special guides used in learning the history of the literature of the countries where the language is being studied and mastering the subjects of reading. As a result of the analysis of the content of these received texts during the lesson, students can form and improve their reading skills, oral speech, and written creative speech by using the given problematic tasks and situations, create new speech products, give personal opinion based on the texts, and obviously, fictional literature have a great potential of educating a person with a new socio-cultural competence.

Reading fictional literature and working with texts has a special place in the teaching foreign language faculties, because without studying the literary works of the respective country, getting to know its culture, the specific features of the national mentality, language and social- it is impossible to form cultural potential and competence. In communicative linguistics, it is emphasized that people communicate not with the help of sentences, but with the help of text, and in this context, the text is considered a communicative unit, that is, the basis of communication. In fact, communication has a number of important aspects, that is, the main components of the text, among which the most important are the speaker, listener, time, place, purpose. Thus, any text is a source of great potential for the development of communication

skills in a foreign language and one of the means of acquiring the above-mentioned skills in the process of its interpretation.

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

- Александровна, Б. М. (1998) *Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника*. Москва.
- Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard University.
- Cai, M. (2002) *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Greenwood.
- Eaglestone, R. (2002) *Doing English: A guide for literature students*. Routledge.
- Караулов Ю.Н. (2010) *Русский язык и языковая личность*. Издательство.
- Pulverness, A. (2004, January 25). *Here and there: Issues in materials development for intercultural learning*. https://www.academia.edu/268758/Here_and_There_Issues_In_Materials_Development_for_Intercultural_Learning
- Youngshin, L. (2020). An analysis of primary school English textbooks for integrative cultural competence. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 24(2), 1-7.
- Дридзе, Т. М. (1984) *Мекстовая деятельность в структуре социальной коммуникации*. Наука.



"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/).

Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin İklim Değişikliği Kavramına Yönelik Zihinsel Yapılarının İncelenmesi*

Turhan ÇETİN¹  & Ümit YEL^{**2} 

Gönderilme Tarihi: 26 Ekim 2022 Kabul Tarihi: 28 Kasım 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1194938

Öz:

Bu araştırmanın amacı kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliği anahtar kavramına yönelik zihinsel yapılarını incelemek olarak belirlenmiştir. Literatür incelemesinde kelime ilişkilendirme testi ile çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak dünyanın geleceği için büyük bir öneme sahip olan iklim değişikliği kavramı hakkında yapılmış benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile sözü edilen alandaki eksikliğin doldurulması açısından öneme sahiptir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde anahtar kavram ile oluşturulmuş kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Malatya ve Şanlıurfa illerinde öğrenim gören 248 ortaokul öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analiz aşamasında iklim değişikliği anahtar kavramına ilişkin elde edilen yanıt sözcükler önce ayrıntılı olarak incelenmiş ve tablolastırılmıştır. Daha sonra alanında uzman 3 akademisyenin görüşü ile tekrarlanan sözcükler dikkate alınarak kesme noktaları belirlenmiştir. 4 veya daha az frekansa sahip olan kelimelerinde analiz dışı bırakılacağı kararlaştırılmıştır. Sonraki aşamada bu kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcılar iklim değişikliği anahtar kavramına yönelik 167 farklı kelime üretmişlerdir. Üretilen kelimelerden 93'ü analize dahil edilirken 84'ü analize dahil edilme şartı olan 5 veya daha fazla frekansa sahip olmadığı için analize dahil edilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sözcükler arasında en çok tekrarlanan sözcük "kuraklık" (f=88) olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından iklim değişikliği kavramına yönelik üretilen kelimelere ve frekanslarına bakıldığında özellikle iklim değişikliğinin neden olabileceği sonuçlara yönelik kelimelerin ön plana çıktığı görülmüştür. Araştırmanın amaçlarından olan sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırmada nicelik açısından bazı farklılıklar dışında önemli bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın diğer bir amacı olan uygulama bölgeleri arasında da yapılan karşılaştırmada da sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırma gibi nicelik açısından bazı farklılıklar dışında kayda değer bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İklim değişikliği, kelime ilişkilendirme testi, zihinsel yapı.

Atf:

Çetin, T. & Yel, Ü. (2022). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliği kavramına yönelik zihinsel yapılarının incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 244-255. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1194938>

¹Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-2229-5255

²Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8864-6233

*Bu çalışma, IV. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK) 2022'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Corresponding Author: umtyel@gmail.com

Abstract:

The aim of this research was to examine the mental structures of secondary school students towards the key concept of climate change through the word association test. In the literature review, it was seen that various studies were carried out with the word association test. However, there is no similar study on the concept of climate change, which is of great importance for the future of the world. This study is important in terms of filling the gap in the mentioned area. The research was carried out in the scanning model. In the data collection process, the word association test created with the key concept was used. The study group of the research consisted of 248 secondary school students studying in Malatya and Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. During the analysis of the data, the response words related to the key concept of climate change were first examined in detail and tabulated. Then, the cut-off points were determined by considering the repeated words with the opinion of 3 academicians who are experts in their fields. It was decided that words with 4 or less frequencies would be excluded from the analysis. In the next stage, concept networks were created in line with these breakpoints. In the research, the participants produced 167 different words for the key concept of climate change. While 93 of the generated words were included in the analysis, 84 of them were not included in the analysis because they did not have 5 or more frequencies, which is the condition for inclusion in the analysis. It is seen that the most repeated word among the words obtained as a result of the research is "drought" (f=88). When the words produced by the participants for the concept of climate change and their frequencies are examined, it is seen that the words for the consequences that may be caused by climate change come to the fore. In the comparison made between the grade levels, which is one of the aims of the research, no significant difference was observed except for some differences in terms of quantity. Another aim of the research is the comparison between the application regions. In this comparison, there was no significant difference except for some differences in terms of quantity, like the comparison made between classes. In addition, recommendations are presented according to the results of the research.

Keywords: Social studies curricula, Turkey, history of education, literacy.

GİRİŞ

İklim değişikliği en temel tanımı ile çeşitli nedenlerden dolayı iklim koşullarındaki büyük ölçekli ve önemli yerel etkilere sahip, uzun süreli ve yavaş gelişen değişikliklerdir (Türkeş, 1997). İklim değişikliklerinin en önemli nedeni sera etkisidir. Atmosfer çeşitli gazlardan oluşur. Atmosferdeki bu gazlar güneşten yeryüzüne gelen güneş ışınlarının bir kısmını tutarak yeryüzünün belirli sıcaklık derecesinde kalmasını sağlar (Karakuş, 2012). Sera gazı salınımları bugünkü düzeyde ya da bugünkü düzeyin daha üzerinde devam etmesi durumunda dünya genelinde daha fazla ısınmaya ve iklim sisteminde daha büyük düzeylerde çeşitli değişikliklere neden olacaktır (Türkeş, 2008). İklim değişikliği denildiğinde bütün dünyada sıcaklığın artacağı ilk akla gelen şey olabilir. Ancak bilimsel olarak ilk akla gelen çeşitli nedenlerle doğanın dengesinin bozulmasıdır. Bu nedenle her bölge de aynı sonuçları doğurmaz. Bazı bölgelerde sıcaklık artışı bazı bölgelerde aşırı yağışlar gibi kendini gösterir (Onay, 2007). İklim değişikliğini önlemek için sera gazlarının yapay olarak artırılmasının önüne geçilmelidir (Bozkurt, 2012). İklim değişikliğini tetikleyen durumların azalması bir yana hızla artması konu hakkında yapılan araştırmaları ihtiyaç haline getirmiştir. Bu alanda birçok çalışma (Akbulut & Kaya, 2020; Gülsoy & Korkmaz, 2020; Oluk & Olku, 2017; Öztürk, 2016; Sarıbaş & Saka, 2018) yapılmıştır. Bu araştırmaların yanında eğitim ortamlarında çevre eğitimi ve duyarlılık eğitimi verilmesi öğrencilerin konuya sahip çıkması, kafa yorması ve çözümler üretmesine yardımcı olmaktadır (Öncül, 2010).

İklim değişikliği kavramı geniş bir çerçeveye sahiptir ve öğrenciler tarafından tam olarak bilinen bir kavram değildir. Bu nedenle bazı durumlarda öğrenenler kavramı öğrenme konusunda zorluk çeker. Bu durum bazen de kavram yanılgısı yaşamalarına neden olmaktadır. Kavram yanılgısı, öğrenenin bir kavramı bilimsel bilgilerden farklı bir şekilde zihninde yapılandırması olarak tanımlanabilir (Alkış, 2007). Öğrenenin zihnine yerleşmiş kavram

yanılgılarını tespit etmek ve bu yanılgıları ortadan kaldırmak geleneksel yöntem ve tekniklerle zordur. Bundan dolayı kavram yanılgılarını tespit etmek ve bu yanılgıları gidermek için bazı alternatif metotlar kullanılmaktadır (Ercan, Taşdere & Ercan, 2010). Bu alternatif yöntemlerden biride kelime ilişkilendirme testidir. Kelime ilişkilendirme testinde amaç bireylerin anahtar kavrama yönelik kısa bir sürede ne kadar ilişkili kelime düşünebildiklerini görmek, düşündükleri kelimeleri kavramsal yakınlık ve ilişki düzeyi bakımından analiz etmektir (Kaya, Aladağ & Akkuş, 2021). Böylelikle öğrencilerin kavram yanılgılarının ortaya çıkarılması hedeflenir (Tokcan, 2015). Kavram yanılgılarını belirleyip zihinsel yapılarının ortaya koyulması öğrencilerin kavram yanılgılarının düzeltilmesi için önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliği anahtar kavramına yönelik zihinsel yapılarını incelemek olarak belirlenmiştir. Literatür incelemesinde kelime ilişkilendirme testi ile çeşitli çalışmaların (Bahar & Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010; Ozkaral & Bozyigit, 2021; Özışık Yapıcı, 2022; Tokcan & Yiter, 2017; Şimşek, 2013; Yel, Çetin & İnel 2019; Yıldız & Sharıfı, 2022) yapıldığı görülmüştür. Ancak yukarıda belirtildiği gibi dünyanın geleceği için büyük bir öneme sahip olan iklim değişikliği kavramı hakkında yapılmış benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile sözü edilen alandaki eksikliğin doldurulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada katılımcıların zihinsel yapılarını incelemek için araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli en genel tanımıyla geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Malatya ve Şanlıurfa illerinde öğrenim gören 248 ortaokul öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin illere dağılımı 113'ü Malatya, 135'i Şanlıurfa şeklindeken sınıf düzeylerine dağılımı 68'i 6.sınıf, 93'ü 7. sınıf ve 87'si 8. sınıf şeklindedir. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken maksimum çeşitlilik örnekleme temeli alınarak seçilmiştir.

Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu nedenle çalışma grubu iki farklı ilden seçilmiştir. Amaç sonuçlar arasında benzer ve farklı yönlerini belirleyerek sorunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak (KİT) kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi aynı kavramın alt alta yazılması ile oluşturulan bir ölçme aracıdır. Kullanılma amacı katılımcıların anahtar kavram ile ilgili kısa süre içerisinde ne kadar ilişkili kelime bulabildiklerini tespit etmek, buldukları kelime ve anahtar kavram arasındaki bağlantıyı yorumlanmasını sağlamaktır (Ören, 2014). Kullanılan kelime ilişkilendirme testi iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamasında örnek bir kelime ilişkilendirme çalışma yaprağı yer alırken ikinci aşamasında ise iklim değişikliği anahtar kavramına ait kelime ilişkilendirme çalışma yaprağı yer almaktadır.

Araştırmanın veri toplama süreci katılımcılara çalışma ile ilgili bilgi verilerek başlamıştır. Daha sonra her katılımcı öğrenciye bir adet veri toplama aracı dağıtılmıştır. İki aşamadan oluşan veri toplama formunun ilk aşamasını incelemeleri için belli bir süre verilmiştir. Bu süre içinde ilk aşamadan yer alan örnekten yola çıkarak kelime ilişkilendirme testi somut bir şekilde öğrencilere anlatılmıştır. Daha sonra anahtar kavrama yönelik cevapların yazılması için bir dakika süre tanınmıştır. Bu süre içerisinde iklim değişikliği kavramıyla ilgili akıllarına gelen ilk sözcükleri kelime ilişkilendirme çalışma yaprağına yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz aşamasında iklim değişikliği anahtar kavramına ilişkin elde edilen yanıt sözcükler önce ayrıntılı olarak incelenmiş ve tablolaştırılmıştır. Daha sonra alanında uzman 3 akademisyenin görüşü ile tekrarlanan sözcükler dikkate alınarak 15 ve üstü, 10-14 aralığı ve 5-9 aralığı kesme noktaları olmak üzere kesme noktaları belirlenmiştir. 4 veya daha az frekansa sahip olan kelimelerinde analiz dışı bırakılacağı kararlaştırılmıştır. Sonraki aşamada bu kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuştur.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bulgular başlığı altında ortaokul öğrencileri tarafından iklim değişikliği anahtar kavramına yönelik oluşturulan kelimelerin yer aldığı tablolar ve kavram ağları sunulmuştur. Tabloların oluşturulmasında sınıf düzeyleri esas alınırken kavram ağlarının oluşturulmasında kesme noktaları esas alınmıştır.

Tablo 1. 6. Sınıf Düzeyinde İklim Değişikliğine Yönelik Verilen Cevaplar ve Frekans Değerleri.

no	cevap	f	no	cevap	f
1	sel	27	17	çölleşme	
2	kuraklık	26	18	fırtına	
3	hava kirliliği	23	19	toprak kayması	7
4	yangın		20	ağaçların kesilmesi	
5	küresel ısınma	22	21	susuzluk	
6	kıtlık	20	22	tsunami	
7	mevsimlerin değişmesi	18	23	doğanın değişmesi	
8	erozyon	15	24	doğanı koruma	6
9	doğal afet		25	orman yangını	
10	bilinçsiz davranış	14	26	ekin azalması	
11	aşırı yağış		27	heyelan	
12	buzulların erimesi	12	28	doğal dengenin bozulması	5
13	canlı türlerinin azalması		29	endişe	
14	çevre kirliliği	10	30	çığ	
15	hayvanların ölmesi	8	31	değişim	
16	hava olayları			diğer	64

Tablo 1 incelendiğinde 6. sınıflar tarafından iklim değişikliği kavramına yönelik toplam 48 farklı kelime üretildiği görülmektedir. Bu cevaplardan 23'ü 4 veya daha az frekansa sahip olduğu için tabloda diğer seçeneğinde toplanmıştır. Tabloda diğer seçeneğinde toplanan kelimeler şöyledir: tarım, ağaçların kesilmesi, bitki örtüsü, çığ, yağmur, değişim, fabrika bacaları, felaket, elektrik faturası, hayatın değişmesi, israf, tasarruf, sera gazı, oksijen, yaşam, ölüm, sıcaklık, karbondioksit, turizm, iklim, hortum, egzoz gazları, deprem. Bu kelimeler 4 ya da daha az frekansa sahip oldukları için kesme noktası dışında kalmış yani analiz dışı bırakılmıştır. Bu kelimeler, oluşturulan kavram ağlarına da dahil edilmemiştir. 6. sınıflar tarafından üretilen ve analize dahil edilen kelimelere bakıldığında 25 kelimenin analize dahil

edildiği görülmektedir. Analize dahil edilen sözcükler arasında en çok tekrarlanan sözcük "kuraklık" (f=33) olmuştur. Ayrıca tüm sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırma da en az sözcük üreten sınıf 48 farklı sözcük ile 6. sınıflar olmuştur.

Tablo 2. 7. Sınıf Düzeyinde İklim Değişikliğine Yönelik Verilen Cevaplar ve Frekans Değerleri.

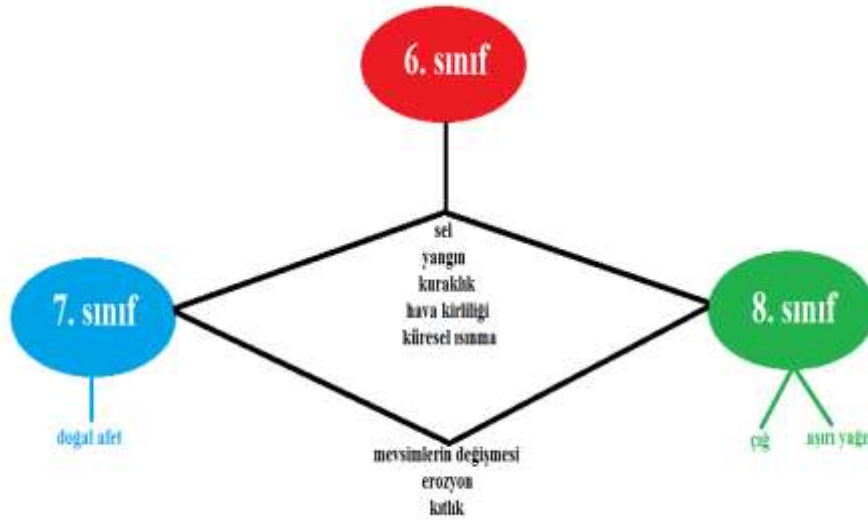
no	cevap	f	no	cevap	f
1	sel	27	17	çölleşme	
2	kuraklık	26	18	fırtına	
3	hava kirliliği	23	19	toprak kayması	7
4	yangın		20	ağaçların kesilmesi	
5	küresel ısınma	22	21	susuzluk	
6	kıtlık	20	22	tsunami	
7	mevsimlerin değişmesi	18	23	doğanın değişmesi	
8	erozyon	15	24	doğanı koruma	6
9	doğal afet		25	orman yangını	
10	bilinçsiz davranış	14	26	ekin azalması	
11	aşırı yağış		27	heyelan	
12	buzulların erimesi	12	28	doğal dengenin bozulması	5
13	canlı türlerinin azalması		29	endişe	
14	çevre kirliliği	10	30	çığ	
15	hayvanların ölmesi	8	31	değişim	
16	hava olayları			diğer	64

Tablo 2 incelendiğinde 7. sınıflar tarafından iklim değişikliği kavramına yönelik toplam 58 farklı kelime üretildiği görülmektedir. Bu cevaplardan 27'si 4 veya daha az frekansa sahip olduğu için tabloda diğer seçeneğinde toplanmıştır. Tabloda diğer seçeneğinde toplanan kelimeler şöyledir: egzoz gazları, sıcaklık, oksijen, iklim, bitki örtüsü, kentleşme, yağmur, yenilebilir enerji, çöp atmamak, fabrika bacaları, elektrik faturası, deprem, yazın kar yağması, hortum, karbondioksit, geri dönüşüm, hayatın değişmesi, kutup ayısı, israf, tasarruf, sera gazı, yaşam, turizm, yok olmak, hayvancılık, hava durumu. Bu kelimeler 4 ya da daha az frekansa sahip oldukları için kesme noktası dışında kalmış yani analiz dışı bırakılmıştır. Bu kelimeler, oluşturulan kavram ağlarına da dahil edilmemiştir. 7. sınıflar tarafından üretilen ve analize dahil edilen kelimelere bakıldığında 31 kelimenin analize dahil edildiği görülmektedir. Bu kelimeler arasında en sık tekrarlanan kelime "sel" (f=27) olmuştur.

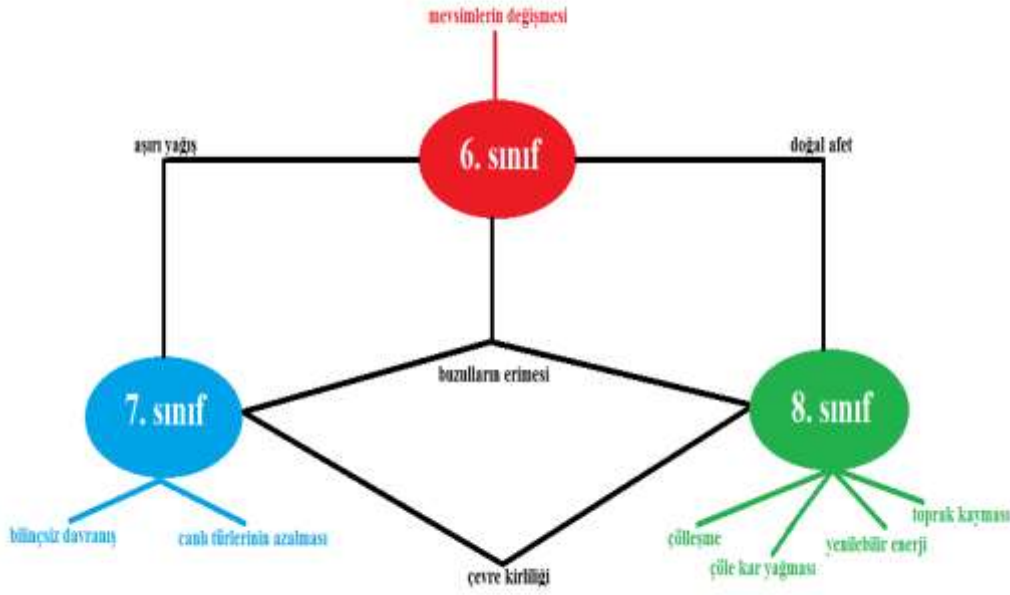
Tablo 3. 8. Sınıf Düzeyinde İklim Değişikliğine Yönelik Verilen Cevaplar ve Frekans Değerleri.

no	cevap	f	no	cevap	f
1	kuraklık	29	20	fırtına	8
2	küresel ısınma	27	21	geri dönüşüm	
3	sel	25	22	doğayı koruma	7
4	mevsimlerin değişmesi	24	23	canlı türlerinin azalması	
5	yangın	22	24	ağaçların kesilmesi	
6	aşırı yağış		25	bilinçsiz davranış	
7	hava kirliliği	20	26	orman yangını	
8	erozyon	19	27	doğal dengenin bozulması	6
9	çığ	15	28	endişe	
10	kıtlık		29	heyelan	
11	çölleşme	14	30	yağmur	
12	çevre kirliliği		31	bitki örtüsü	
13	buzulların erimesi	13	32	fabrika bacaları	
14	doğal afet	12	33	doğanın değişmesi	
15	çöle kar yağması		34	ekin azalması	5
16	yenilebilir enerji	10	35	felaket	
17	toprak kayması		36	yazın kar yağması	
18	çöp atmamak	9	37	tasarruf	
19	hayvanların ölmesi	8		diğer	60

Tablo 3 incelendiğinde 8. sınıflar tarafından iklim değişikliği kavramına yönelik toplam 61 farklı kelime üretildiği görülmektedir. Bu cevaplardan 24'ü 4 veya daha az frekansa sahip olduğu için tabloda diğer seçeneğinde toplanmıştır. Tabloda diğer seçeneğinde toplanan kelimeler şöyledir: hava durumu, yok olmak, turizm, değişim, sera gazı, egzoz gazları, hayvancılık, oksijen, soğuk, yer altı kaynağı, hava olayları, kutup ayısı, israf, susuzluk, petrol, mevsim, korku, kentleşme, tsunami, tarım, ölüm, sıcaklık, karbondioksit, hortum. Bu kelimeler 4 ya da daha az frekansa sahip oldukları için kesme noktası dışında kalmış yani analiz dışı bırakılmıştır. Bu kelimeler, oluşturulan kavram ağlarına da dahil edilmemiştir. 8. sınıflar tarafından üretilen ve analize dahil edilen kelimelere bakıldığında 37 kelimenin analize dahil edildiği görülmektedir. Bu kelimeler arasında en sık tekrarlanan kelime "kuraklık" (f=29) olmuştur. Ayrıca tüm sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırma da en fazla sözcük üreten sınıf 61 farklı sözcük ile 8. sınıflar olmuştur.

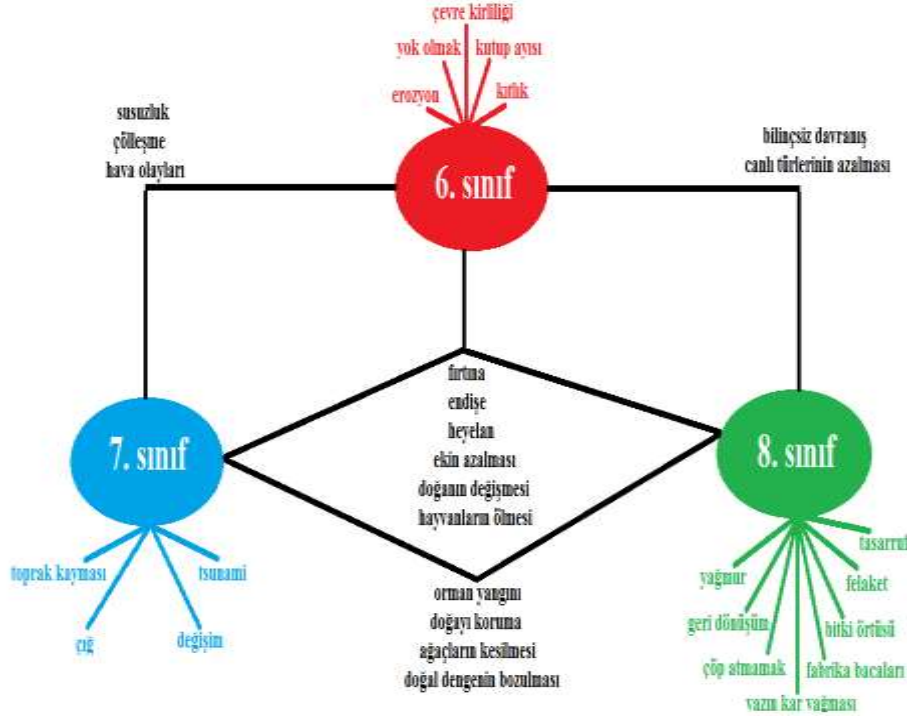
**Şekil 1.** Kesme Noktası 15 ve Üstü İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 1'de iklim değişikliği anahtar kavramı ile ilgili oluşturulan kelimeler ve tüm sınıf düzeylerinin birlikte gösterildiği 15 ve üstü için oluşturulan kavram ağı sunulmuştur. Ortaokul öğrencileri tarafından en az 15 kez dile getirilerek bu kavram ağına giren kelimelere bakıldığında 11 farklı kelime bulunduğu görülmektedir. Bu kelimelerden 5'i tüm sınıflarca ortak bir şekilde, 3'ü 7 ve 8. sınıflar, 1'i sadece 7. sınıflar, 2'si ise sadece 8. sınıflar tarafından dile getirilmiştir. Bu kavram ağında yer alan kelimeler incelendiğinde tüm sınıflar tarafından ortak olarak dile getirilen sel, yangın, kuraklık, hava kirliliği, küresel ısınma kelimeleri dikkat çekmektedir. Bu kelimeler iklim değişikliği sonucu ortaya çıkabilecek sonuçlardan oluşturulmuştur. Bu kavram ağında yer alan diğer kelimelerde benzer şekilde oluşturulmuştur.



Şekil 2. Kesme Noktaları 10-14 Aralığı İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 2'de iklim değişikliği anahtar kavramı ile ilgili oluşturulan kelimeler ve tüm sınıf düzeylerinin birlikte gösterildiği 10- 14 aralığı için oluşturulan kavram ağı sunulmuştur. Ortaokul öğrencileri tarafından en az 10 kez dile getirilerek bu kavram ağına giren kelimelere bakıldığında 11 farklı kelime bulunduğu görülmektedir. Bu kelimelerden 1'i tüm sınıflarca ortak olarak; 1'i 6. ve 7. sınıflar, 1'i 6. ve 8. sınıflar, 1'i 7. ve 8. sınıflar diğer 7 kelime ise sadece bir sınıf düzeyinde dile getirilmiştir. Bu kavram ağında yer alan kelimelerde 15 ve üstü kavram ağında bulunan kelimeler gibi iklim değişikliği sonucu ortaya çıkabilecek sonuçlardan oluşturulmuştur.



Şekil 3. Kesme Noktaları 5-9 Aralığı İçin Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 3'de iklim değişikliği anahtar kavramı ile ilgili oluşturulan kelimeler ve tüm sınıf düzeylerinin birlikte gösterildiği 5- 9 aralığı için oluşturulan kavram ağı sunulmuştur. Ortaokul öğrencileri tarafından en az 5 kez dile getirilerek bu kavram ağına giren kelimelere bakıldığında 32 kelime bulunmaktadır. Bu kelimelerden 6'sı tüm sınıflarca ortak olarak, 3'ü 6. ve 7. sınıflar, 2'si 6. ve 8. sınıflar, 4'ü 7. ve 8. sınıflar diğer 17 kelime ise sadece bir sınıf düzeyinde dile getirilmiştir. Bu kavram ağında dikkat çeken husus kelimelerin daha spesifik olduğudur. Diğer kavram ağlarına göre bu kavram ağına katılan kelimelerin frekansları düşük olduğu için bu kavram ağında yer alan kelimeler daha spesiftir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmada katılımcılar tarafından iklim değişikliği ile ilgili toplam 167 kelime üretilmiştir. Üretilen kelimelerden 93'ü analize dahil edilirken 84'ü analize dahil edilme şartı olan 5 veya daha fazla frekansa sahip olmadığı için analize dahil edilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sözcükler arasında en çok tekrarlanan sözcük "kuraklık" (f=88) olduğu görülmektedir. Bu sözcüğü "sel" (f=76) ve "yangın" (f=73) sözcükleri takip etmiştir. Katılımcılar tarafından iklim değişikliği kavramı ile ilgili üretilen kelimelere ve frekanslarına bakıldığında özellikle iklim değişikliğinin neden olabileceği sonuçlara yönelik kelimelerin ön plana çıktığı görülmüştür.

6. sınıf düzeyinde elde edilen cevaplar arasında en sık tekrarlanan kelime "kuraklık" (f=33) olmuştur. Bu kelimeyi "yangın" (f=28) ve "sel" (f=24) takip etmiştir. 6. sınıf düzeyinde üretilen kelimelere ve frekanslara bakıldığında iklim değişikliği çok kuraklık kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kelimenin üretilmesi iklim değişikliği sonucu sadece kuraklık yaşanılacağına yönelik kavram yanılgısının varlığı ile ilgilidir. Ancak üretilen kelimelere genel olarak bakıldığında genellikle bilimsel bilgilerle uygun kelimeler olduğu

söylenbilir. Ayrıca tüm sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırma da en az sözcük üreten sınıf 48 farklı sözcük ile 6. sınıflar olmuştur.

7. sınıf düzeyinde elde edilen cevaplar arasında en sık tekrarlanan kelime "sel" (f=27) olmuştur. Bu kelimeyi "kuraklık" (f=28) "yangın" ve hava kirliliği" (f=23) takip etmiştir. 7. sınıflar tarafından üretilen kelimelerde 6. sınıflar tarafından üretilen kelimelerde olduğu gibi genellikle bilimsel bilgilerle uygun kelimeler olduğu söylenebilir.

8. sınıf düzeyinde elde edilen cevaplar arasında en sık tekrarlanan kelime "kuraklık" (f=29) olmuştur. Bu kelimeyi "küresel ısınma" (f=28) ve "sel" (f=25) takip etmiştir. Ön plana çıkan kelimelerden kuraklık kelimesi 6. sınıflarda olduğu gibi 8. sınıflarda ilk sırada yer almıştır. İklim değişikliği sonucu ortaya çıkabilecek sonuçlardan biri olmasına rağmen bazı öğrencilerin tek sonucu gibi düşünmeleri bu hususta bilgi eksikliğini göstermektedir. Genel olarak üretilen kelimeler incelendiğinde ise 6 ve 7. sınıflarda olduğu gibi bilimsel bilgilerle uygun kelimeler olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırma da en fazla sözcük üreten sınıf 61 farklı sözcük ile 8. sınıflar olmuştur.

Araştırmanın amaçlarından olan 6., 7. ve 8. sınıflar arasında yapılan kıyaslamada önemli bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın diğer bir amacı olan uygulama bölgeleri arasında da yapılan karşılaştırmadır. Yapılan bu karşılaştırmada da sınıflar arasında yapılan karşılaştırma gibi nicelik açısından bazı farklılıklar dışında kayda değer bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Öğrenciler iklim değişikliği sonucunda sadece kuraklık ile karşılaşacaklarına dair yanlış düşünceleri araştırma ile tespit edilmiştir. İklim değişikliğini sonuçları itibariyle öğrencilere daha detaylı aktarılmalıdır.
- Üretilen kelimeler arasında iklim değişikliğinin nedenlerine pek yer verilmemiştir. İklim değişikliğine neden olan durumlar öğrencilere aktarılmalıdır.
- Öğrenciler tarafından alınması gereken önlemler hakkında hiç kelime üretmemişlerdir. Öğrencilere herkesin iklim değişikliğini önleme konusunda rolünün olduğunu gösteren çalışmalar yapılmalıdır.

Etik Metin

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

KAYNAKÇA

- Akbulut, M., & Kaya, A. A. (2020). Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilkökul öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 112-124. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.700929>
- Alkış, S. (2007). An investigation of grade 5 students' understanding of humidity concept. *Elementary Education Online*, (3) 6, 333-343. <https://doi.org/121307.ilkogretim-online>
- Bahar, M., & Özatlı, S. (2003). Kelime ilişkileştirme test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 75-85. <https://doi.org/24783/261831>
- Bozkurt, Y. (2012). *Çevre sorunları ve politikaları*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.

- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2, 136- 154. <https://doi.org/80866770>
- Gülsoy, E., & Korkmaz, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyo- ekonomik özelliklerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algıları üzerine etkileri. *Turkish Journal of Forestry*, 21(4), 428- 437. <https://doi.org/10.18182/tjf.798032>
- Karakuş, U. (2012). A validity and reliability study of a global warming attitude scale. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 40- 45. <https://doi.org/10.32003/iggei.572009>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar- ilkeler- teknikler*. Nobel.
- Kaya, B., Aladağ, C., & Akkuş, A. (2021). Coğrafya öğretmen adaylarının karst topografyası ile ilgili görüşlerinin kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği ile belirlenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 26(44), 55-74. <https://doi.org/10.32003/igge.874465>
- Oluk, E. A., & Oluk, S. (2007). Yüksek öğretim öğrencilerinin sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği algılarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 45- 53. <https://doi.org/25429/268279>
- Onay, Y. (2007). *Küresel ısınma ve batının yeni yurt arayışı*. Neden Kitap.
- Özkaral, T. C., & Bozyiğit, R. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeryüzü şekillerine yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 51- 63. <https://doi.org/62195/873913>
- Öncül, H. (2010). *Kırsal bölge ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişiklikleriyle ilgili algıları* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- Ören, F. Ş. (2014). Fen bilimlerinde alternatif ölçme- değerlendirme. İçinde Ş. S. Anagün & N. Duban (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* (s. 277-340). Anı Yayıncılık.
- Özışık Yapıcı, O. (2022). Kelime ilişkilendirme testi ile akıllı turizm kavramının değerlendirilmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 17(65), 1- 14. <https://doi.org/10.1916 8/jyasar.1017685>
- Öztürk, T. (2016). İlim değişikliği konusunda bir sözlü tarih çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 19-33. <https://doi.org/40018/475794>
- Sarıbaş, D., & Saka, M. (2018). Öğretmen adaylarının iklim değişikliği ile ilgili model-kantı ilişkisine yönelik kavrama ve değerlendirme düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 655- 670. doi:10.24315/trkefd.408264
- Şimsek, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemleri (cbs) konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının kelime ilişkilendirmesi testi ile belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1 (1), 64- 75. <https://doi.org/66618/1042356>
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 115- 129. <https://doi.org/59268/851422>
- Türkeş, M. (1997). Hava ve iklim kavramları üzerine. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 355, 36-37. <https://doi.org/36965/450247>
- Türkeş, M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1(1), 26- 37. <https://doi.org/36965/450247>
- Yel, Ü., Çetin, T., & İnel, Y. (2019, Eylül 11-13). *Ortaokul öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi* [Bildiri sunumu]. IV. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, Türkistan, Kazakistan.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ş., & Sharifi, K. M. (2022). Yabancı öğrencilerin muhasebe eğitimi algılarının kelime ilişkilendirme testi ile tespiti: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 114-134. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.924>

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Mental Structures of Secondary School Students towards the Concept of Climate Change by Using the Word Association Test

With its most basic definition, climate change is the long-term and slow developing changes in climatic conditions with large scale and significant local effects due to various reasons (Türkeş, 1997). The most important cause of climate change is the greenhouse effect. The atmosphere consists of various gases. If greenhouse gas emissions continue at the current level or above the current level, it will cause more warming worldwide and various changes in the climate system at greater levels (Türkeş, 2008). In order to prevent climate change, artificially increasing greenhouse gases should be prevented (Bozkurt, 2012).

The concept of climate change covers a wide framework and is not a well-known concept, which in some cases causes learners to have difficulty in learning the concept. This situation sometimes causes them to experience misconceptions. Misconception can be defined as the learner's structuring of a concept in a different way from scientific knowledge (Alkış, 2007). It is difficult to identify the misconceptions in the mind of the learner and to eliminate these misconceptions with traditional methods and techniques. Therefore, some alternative methods are used to detect misconceptions and eliminate these misconceptions (Ercan, Taşdere, & Ercan, 2010). One of these alternative methods is the word association test. The aim of the word association test is to see how many related words individuals can think of for a key concept in a short time, and to analyze the words they think in terms of conceptual closeness and relationship level (Kaya, Aladağ & Akkuş, 2021). Thus, it is aimed to reveal students' misconceptions (Tokcan, 2015). Identifying misconceptions and revealing their mental structures is important for correcting students' misconceptions.

The aim of this research was to examine the mental structures of secondary school students towards the key concept of climate change through the word association test. In the literature review, it was seen that various studies were carried out with the word association test. However, as stated above, there is no similar study on the concept of climate change, which is of great importance for the future of the world. With this study, it is aimed to fill the deficiency in the mentioned area.

In this study, the scanning model was used as a research model to examine the mental structures of the participants. The study group of the research consisted of 248 secondary school students studying in Malatya and Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. While the distribution of these students to the provinces is 113 Malatya, 135 Şanlıurfa, their distribution by grade level is 68 6th grade, 93 7th grade and 87 8th grade. While choosing the study group of the research, it was chosen based on the maximum diversity sampling. As a data collection tool, the word association test created with the key concept was used. The word association test used consisted of two stages. In the first stage, there is a sample word association worksheet, and in the second stage, there is the word association worksheet belonging to the climate change key concept. During the analysis of the data, the response words related to the key concept of climate change were first examined in detail and tabulated. Then, taking into account the repeated words with the opinion of 3 academicians who are experts in their fields, cut-off points were determined as 15 and above, 10-14 intervals and 5-9 intervals. It was decided that words with 4 or less

frequencies would be excluded from the analysis. In the next stage, concept networks were created in line with these breakpoints.

A total of 167 words related to climate change were produced by the participants in the study. While 93 of the produced words were included in the analysis, 84 of them were not included in the analysis because they did not have 5 or more frequencies, which is the condition to be included in the analysis. It is seen that the most repeated word among the words obtained as a result of the research is "drought" (f=88). This word was followed by the words "flood" (f=76) and "fire" (f=73). When the words produced by the participants about the concept of climate change and their frequencies are examined, it is seen that the words especially for the consequences that may be caused by climate change come to the fore. There was no significant difference in the comparison made between the 6th, 7th and 8th grades, which is one of the aims of the research. Another aim of the research is the comparison between the application regions. In this comparison, there was no significant difference except for some differences in terms of quantity, like the comparison made between classes.

In line with the results obtained from the research, the following suggestions can be made:

- The misconceptions of students that they will only face drought as a result of climate change have been identified through research. The consequences of climate change should be explained to students in more detail.
- Among the words produced, the causes of climate change are not included. Situations that cause climate change should be conveyed to students.
- They did not produce any words about the precautions to be taken by the students. Studies should be conducted to show students that everyone has a role to play in preventing climate change.



"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/).

Türkiye’de Eğitim Fakültesi Dergilerinde Yayınlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi*

Orhan ÜNAL**1 

Gönderilme Tarihi: 26 Eylül 2022 Kabul Tarihi: 30 Kasım 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1180249

Öz:

Eğitim fakülteleri yetiştirdikleri öğretmenler ve eğitime dair çalışmaları ile eğitim sürecinin önemli yönlendiricileri arasındadır. Her ne kadar bu fakültelerin öncelikli hedefleri ihtiyaç duyulan alanlarda çağın gerekliliklerine uygun ve donanımlı öğretmenler yetiştirmek olsa da eğitim-öğretim alanında ürettikleri bilgi birikimleri ile de önemli bir role sahiptir. Eğitim araştırmaları eğitimin daha iyi şartlar altında sürdürülebilmesi için gereklidir ve bu çalışmalar eğitim sistemine kuramsal dayanak oluşturmakta ve yeni anlayışlar kazandırmaktadır. Dolayısıyla eğitim alanında yapılan çalışmaların genel olarak değerlendirilmesi alandaki güncel eğilimlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Eğitim alanında yapılan çalışmaların okuyucularla buluşmasının noktasında ise eğitim fakültesi dergileri önemli bir görevi üstlenmektedir. Bu çalışma beş farklı eğitim fakültesi dergisinin 2021 yılında yayınladıkları makaleleri çeşitli açılardan incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden sistematik derleme desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında belge analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını belirlemede ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Belirlenen dergilerde 2021 yılı içinde yayınlanan makaleler araştırma yöntemi, deseni, örneklem/katılımcı gurubu, veri toplama araçları, yazar sayısı, yazar unvanı ve yazar kurumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Makale Tasnif Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen makalelerde en çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel araştırmalar, en çok tercih edilen araştırma deseninin ise tarama deseni olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalarda öğretmen ve lisans öğrencilerinin diğer örneklem guruplarına göre daha fazla tercih edildiği anlaşılmıştır. İki ve tek yazarlı makalelerin üç ve daha fazla yazarlı makalelere oranla çok daha fazla olduğu araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel dergi, bilimsel makale, eğitim fakültesi dergisi, hakemli dergi, makale analizi.

Abstract:

Education faculties are one of the essential routers of the education process with the teachers they train and their studies on education. Although the primary goals of these

Atf:

Ünal, O. (2022). Türkiye’de eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 256-281. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1180249>

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4604-6210

*Bu çalışmanın bir bölümü 10. Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Corresponding Author: orhanunal07@hotmail.com

faculties are to train well-equipped teachers in line with the age requirements, they also play an important role in the knowledge they produce in the field of education. Educational research is necessary for the continuation of schooling under better conditions. In addition, these studies create a theoretical basis for the education system and provide new insights. Therefore, a general evaluation of the studies in the education field will contribute to determining the current trends in the studies. At the point of meeting the readers of the studies in the education field, the faculty of education journals undertake an essential task. This study was prepared to examine the articles published in 2021 by five different education faculty journals from various perspectives. The research was designed by the systematic review pattern, one of the qualitative research designs. The document analysis method was used to collect data. The criterion sampling method was preferred in determining the data sources of the research. The articles published in the specified journals in 2021 were examined in terms of research method, design, sample/participant group, data collection tools, number of authors, author title, and author institution variables. The "Article Classification Form" prepared by the researcher was used to collect the data. The obtained data were analyzed and interpreted with the descriptive analysis method. According to the results of the research, it was seen that the most preferred research method in the articles examined was quantitative research, and the most preferred research design was the survey design. In the studies examined, it was understood that teachers and undergraduate students were preferred more than other sample groups. It is among the results reached in the research that the articles with two or one authors are much more than the articles with three or more authors.

Keywords: Scientific journal, scientific article, journal of the faculty of education, refereed journal, article analysis.

GİRİŞ

Tarih boyunca farklı dönemler taşıdığı özelliklere göre farklı sınıflarla nitelendirilmiştir. Uzun yıllar boyunca ana uğraşı alanı ve geçim kaynağı kol gücüne dayalı tarım olan insanlık, tarım toplumu olarak nitelendirilirken kol gücünün yerini makine gücüne bıraktığı sanayi devrimi ile birlikte sanayi toplumu ortaya çıkmıştır. Bilginin, toplumu her alanda etkilediği ve içinde bulunduğumuz dönem ise bilgi çağı; günümüz toplumu ise bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir (Ak, 2022). Günümüzde bilgi bireyler, toplumlar ve devletler açısından hayati önem taşımakta, bilgiyi üretmek ve üretilen bilgiden faydalanabilmek için gösterilen çaba gün geçtikçe artmaktadır. Çünkü bilgiye sahip olan toplumlar kendilerini birçok alanda ileriye götürecek keşif ve buluşlara imza atarken, bilgiden mahrum kalmış toplumlar aynı gelişmeyi gösterememektedir. Bilgiye verilen kıymetin bu denli arttığı günümüz dünyasında özellikle gelişmiş ülkeler kendi ülkesinde yaşayan yetişmiş ve nitelikli insan gücü ile yetinmemektedir. Dünyanın farklı bölge ve ülkelerindeki yetişmiş beyinleri ülkelerine çekebilmek için onlara yaşam ve çalışma ortamlarını iyileştirecek cazip fırsat ve imkânlar sunmaktadır.

Günümüzde üretilen bilgilerin insanlarla buluşması amacıyla çeşitli elektronik ve basılı araçlar işe koşulmaktadır. Bilimsel bilginin üretim ve yayım mecralarından olan bilimsel dergiler de günümüzde en güvenilir bilgi kaynakları arasında yer almaktadır (Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu & Karamustafaoğlu, 2011; Karagöz & Koç Ardıç, 2019). Bilimsel dergiler, araştırmacılar tarafından araştırma basamakları doğrultusunda hazırlanan bilimsel makaleleri gerekli değerlendirme süreçlerinden geçirdikten sonra diğer araştırmacılarla buluşturmakta, yayımlanan eserin diğer araştırmacılar tarafından eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesine aracılık etmekte ve bu sayede bilimsel birikimin ilerlemesine katkı sunmaktadır (Arık & Türkmen, 2009; Eraslan & Çakıcı, 2011; Kutluca & Demirkol, 2016). Kingsley, bilimsel dergilerin temel işlevlerini dört ana başlıkta değerlendirmiştir. (i) *Kayıt*: Araştırma yazarının ve tarihinin kaydedilmesi, (ii) *Onaylama*: Araştırmanın doğruluğunun hakemlik sürecinden geçirilerek onaylanması, (iii) *Duyurma*: Araştırmayı ilgili araştırmacılara ulaştırma, (iv) *Arşivleme*: Bilgi birikiminin gelecekteki kullanım için korunması (Kingsley, 2006, akt. Yağmurlu, 2006).



Bilimsel makalenin ne olduğuna ilişkin çeşitli tanımlar mevcuttur. Day, bilimsel makaleyi özgün araştırma sonuçlarını tanımlayan yazılmış ve basılmış rapor şeklinde tanımlamıştır. The Council of Biology Editors (CBE) tarafından yapılan diğer bir tanımda ise bilimsel makalenin üç temel özelliğine vurgu yapılmaktadır. CBE’ye göre bilimsel makale; özgün araştırmanın ilk yayını olan, aynı alandaki diğer araştırmacıların makale sonuçlarını tekrarlayabildiği ve irdeleyebildiği, dergi ya da başka bir kaynakta bilimsel dünyanın erişimine açık olan yayındır (Day, 2000). Her iki tanımda da bilimsel makalelerin yayımlanması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Çünkü paylaşılmayan ve ilgili araştırmacıların eleştirilerine açılmayan bilgilerin geliştirilebilmesi mümkün değildir. Piel’in de ifade ettiği gibi “yayınsız bilim ölüdür”. Ayrıca paylaşılmayan, eleştirilmeyen ve bilim camiasının haberdar olmadığı bilginin bilimsel bilgi olarak nitelendirilemeyeceği de bir gerçektir.

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgiye ulaşma yolları her ne kadar çeşitlendiyse de özellikle araştırmacılar kendi alanlarındaki gelişmeleri öncelikle bilimsel makaleler aracılığıyla takip etmektedir (Edyburn, 2000). Benzer şekilde araştırmacılar kendilerine ait özgün çalışmaları da öncelikle bilimsel dergiler aracılığıyla yayımlama eğilimindedir. Dolayısıyla geçmişte olduğu gibi günümüzde de bilimsel bilginin birikimi ve gelişimi için bilimsel dergi ve makaleler önemini muhafaza etmektedir. Bilimsel dergi ve makalelerin bilim dünyası açısından sahip olduğu bu önem çeşitli araştırmalarda ifade edilmiş, bilimsel dergi ve makaleleri konu alan birçok çalışma yapılmıştır (Björk, 2004; Doğan & Tok, 2018; Eraslan & Çakıcı, 2011; Erdem, 2011; Kozak, 2003; Küçük, Umut & Olcay, 2008; Odabaş & Odabaş, 2012; Schaffner, 1994; Selçuk, Palancı, Kandemir & Dündar, 2014; To & Yu, 2020; Ware & Mabe, 2015).

Bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler dönemin bilgi birikimini, üretilen bilginin nitelik ve işlevini göstermesi bakımından oldukça faydalı göstergeler olarak kabul edilebilir. Belli bir dönem içinde belirlenen bir alanda yapılmış çalışmaların genel olarak değerlendirilmesi sayesinde ilgili alanın genel durumu ortaya çıkarılabilir (Göktaş & Erdem, 2006). Alandaki genel eğilim, güncel konular ve çalışma alanları, tartışma konuları, alanda çalışılması gereken noktalar, alana ilişkin bilgi birikiminin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi gibi birçok başlıkta bu çalışmalar önemli veriler sunmaktadır. Bunun yanında araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar diğer araştırmacıların mevcut durumu görmesi ve gelecekteki çalışmaları için bir rehber niteliği taşıması açısından da oldukça kıymetlidir (Chang, Chang & Tseng, 2010). Alanyazında belirli bir konu ya da alanda yayımlanmış araştırmaları ele alan çok sayıda çalışma mevcuttur. Doğan ve Tok (2018), Eğitim ve Bilim dergisinde eğitim bilimleri alanında yayınlanan makaleleri; Eren, Çelik ve Oğuz (2014) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili tez ve makaleleri; Hıdıroğlu (2020), Türkiye’de eğitim denetimi alanında yayınlanan makaleleri; Ozan ve Köse (2014) eğitim programları ve öğretim alanında yayınlanmış makaleleri; Geçit ve Kartal (2010) sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan makaleleri; Saracoğlu, Gündoğdu, Altın, Aksu, Kozağaç ve Koç (2014) Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makaleleri; Dolmaz ve İlhan (2020), yaratıcılık üzerine yapılmış eğitim-öğretim konulu lisansüstü tezlerin eğilimlerini; Sevigen ve Yılar (2022) eğitim alanında yazılan dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimleri incelemişlerdir. Alanyazında belirli bir konu ya da alandaki makaleleri inceleyen yayınların yanında belirli bir alana hitap eden bir ya da daha fazla sayıda bilimsel dergide yayımlanan makalelere odaklanan çalışmalar da mevcuttur. Selçuk ve diğ. (2014), Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimlerini; Erdem (2011) eğitim bilimleri dergilerindeki makaleleri; Eraslan ve Çakıcı (2011) eğitim temalı dergileri; Kutluca ve Demirkol (2016), Dicle



Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi dergisinde yayınlanan makaleleri; Karagöz ve Koç Ardıç (2019), Ana Dili Eğitimi dergisinde yayınlanan makaleleri çeşitli açılardan ele almışlardır.

Eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar genel anlamda eğitim-öğretim sürecini iyileştirmeye, geliştirmeye ve eksikliklerini gidermeye odaklanmaktadır. Bunun yanında alandaki yenilikleri ve bilimsel araştırmalar sonrasında ortaya konmuş yeni kabulleri de ele almaktadır. Eğitim araştırmaları eğitimle alakalı atılacak adımlara ve geliştirilecek politikalara da bilimsel ve kuramsal dayanak oluşturmaktadır (Selçuk ve diğ., 2014; Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır, & Kül, 2013; Karadağ, 2009). Eğitimde uygulamaya koyulacak yeni bir model, yöntem ya da aracın sürece katkı sunabileceği öncelikle bilimsel çalışmalarla ispatlanması gerekmektedir. Bu anlamda eğitim konulu çalışmalar eğitim-öğretimin her alanında doğrudan etki gücüne sahiptir. Eğitim alanında yaptığı çalışmalarla tanınan Mortimore (2000) eğitim odaklı çalışmaların dört temel işlevi olduğunu ifade etmiştir. Eğitim araştırmalarının ilk işlevi eğitimle ilgili olay ve süreçleri eğitim-öğretimde kullanılmak üzere kavramsallaştırmak, gözlemek ve sistemli hale getirmektir. İkinci işlevi yapılan gözlemleri açıklayabilmek için olayları ve süreçleri kendi koşulları, bağlamları, sonuç ve içerikleri göz önünde bulundurularak analiz etmektir. Üçüncü işlevi araştırılan konu hakkında elde edilen bilgileri paylaşarak eğitim öğretim sürecinin mevcut teorisine ya da yeni teorilere katkı sağlamaktır. Eğitim araştırmalarının dördüncü ve son işlevi eğitimin daha iyi hale getirilmesi için çalışmalar yapmaktır.

Yukarıda belirtildiği gibi eğitim çalışmalarının farklı dönemlerde bütüncül olarak değerlendirilmesi alandaki güncel eğilimlerin ve çalışma alanlarının ortaya konması açısından oldukça faydalıdır. Bu çalışma kapsamında da beş farklı eğitim fakültesi dergisinin 2021 yılı sayılarında yayınlanan makaleler çeşitli açılardan ele alınmıştır. Seçilen dergilerin mümkün olduğunca nitelikli dergilerden olmasına özen gösterilmiş bu anlamda belirli ölçütler dikkate alınarak seçim yapılmıştır. Çalışmada eğitim fakültesi dergilerinin seçilmesinde bu dergilerin şahıs ya da diğer özel dergilere oranla daha kurumsal bir yapıya sahip olması göz önünde bulundurulmuş, seçilen dergilerin bilimsel yayıncılıkta belli senenin üzerinde geçmişe sahip olması esas alınmıştır. Alanyazında, yukarıda da bahsedildiği üzere, eğitim çalışmalarına odaklanan çalışmalar genellikle bir konu alanını ya da belirlenen bilimsel dergiyi ele almaktadır. Birden çok dergiyi karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu çalışmada ise beş farklı eğitim fakültesi dergisi yöntem, desen, örneklem gurubu ve veri toplama aracı gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca alanyazında güncel eğitim çalışmalarına odaklanan araştırma sayısı da oldukça kısıtlıdır. Bütün bu bilgilerden hareketle eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan makaleleri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan makalelerin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, kavramları, fikirleri veya deneyimleri anlamak için sayısal olmayan verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içeren, bir problemle ilgili derinlemesine bilgi toplamak veya araştırma için yeni fikirler üretmek için kullanılan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Sistematik derleme ise belirli bir durumu ortaya koymak amacıyla

ilgili alanda yapılmış (yayımlanmış) çalışmaların taranarak belirli ölçütlere göre veri kaynağı olarak kullanılması ve kullanılmaması ve incelemeye alınacak yayınların verilerinin çözümlenmesi sürecidir (Karaçam, 2013). Bu çalışmada belirlenen dergiler ve bu dergilerde yayınlanan makaleler araştırmaya konu olduğu için sistematik derleme deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını beş farklı eğitim fakültesi dergisinin 2021 yılı sayıları ve bu sayılarda yayınlanan makaleler oluşturmaktadır. Dergilerin belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme dâhil edilecek dergiler seçilirken TR Dizin dergi listesinden, dergi isminde “eğitim fakültesi dergisi” ibaresi bulunan dergiler listelenmiştir. Listelenen bu dergilerden en az 15 yıllık geçmişe sahip olup son dört senede TR Dizinde taranan dergiler belirlenmiştir. Belirlenen dergiler arasından TR Dizin verilerine göre atıf ortalaması en yüksek olan beş dergi çalışmaya örneklem olarak seçilmiştir. Çalışma kapsamında örneklem olarak belirlenen dergilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma kapsamında incelenen dergilere ilişkin bilgiler

Dergi Adı	Kuruluş Yılı	Yayın Sıklığı	Makale Sayısı (2021)
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2001	Yılda 3 Sayı	60
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	1968	Yılda 3 Sayı	31
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1986	Yılda 4 Sayı	60
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2005	Yılda 3 Sayı	27
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1996	Yılda 3 Sayı	60

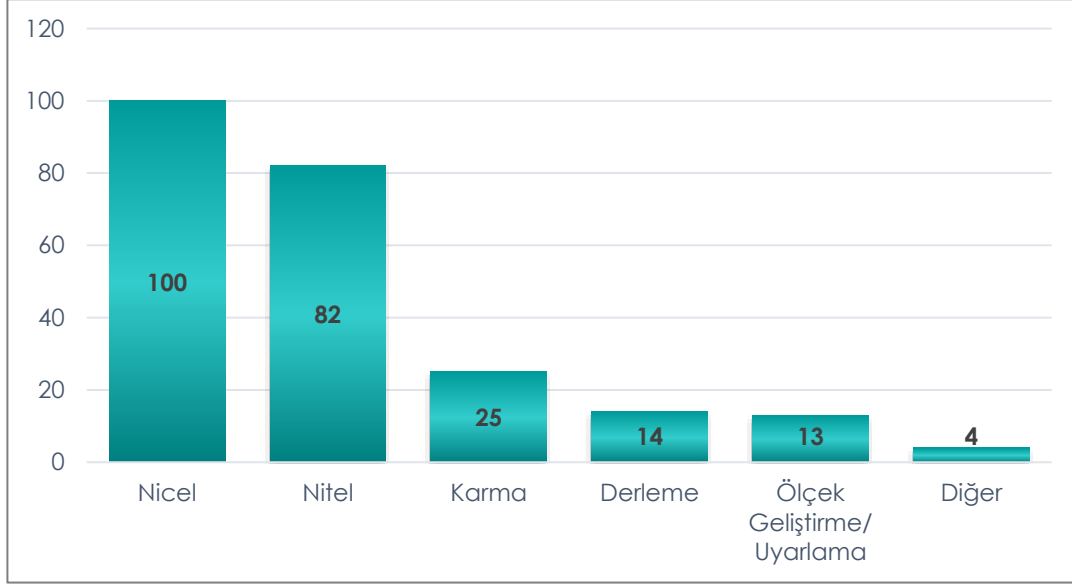
Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında belge incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem nitel araştırmaların veri toplama süreçlerinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Belge incelemesi yöntemiyle çeşitli bilgi, belge ve raporların derinlemesine irdelenebilmesi nitel araştırmacıların bu yöntemle başvurmasında etkili olmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992; Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Belge incelemesi yöntemi verilerin toplanmasında destekleyici olarak kullanılabilir gibi tek başına da kullanılabilir (Karasar, 2013). Bu araştırmada da örnekleme yer alan dergilerde yayınlanan makaleler incelendiği için doğrudan belge incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Verilerin toplanması amacıyla “makale tasnif formundan” yararlanılmıştır. Belirlenen dergilerde 2021 yılında yayınlanan makalelerin yöntemi, deseni, örnekleme, veri toplama aracı, yazar sayısı, yazar unvanı, yazar kurumu ve makalelerin anahtar kelimeleri bu forma işlenmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma verilerinin amaca uygun şekilde tasnifi, yorumlanması ve sunumu esasına dayanmaktadır. Bu yöntemde veriler önceden belirlenen temalara göre tasnif edildikten sonra yorumlanarak okuyucuya sunulur. Temalara göre tasnif edilen veriler araştırma amaçları doğrultusunda neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırmalar ve karşılaştırmalardan doğan çıkarımlarla zenginleştirilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz sürecinde makalelerin yöntemi, deseni, örnekleme, veri toplama araçları, yazar sayısı, unvanı ve kurumu değişkenlerine ilişkin dağılımlar frekans ve yüzdeleri hesaplanmış anahtar kelimeler ise genel olarak ele alınarak tekrar sayısına göre sıralanmıştır.

BULGULAR

Çalışma kapsamında incelenen makalelerde kullanılan yöntemlere ilişkin dağılım Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Makalelerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Dağılım

Şekil 1. incelendiğinde makalelerde en çok tercih edilen yöntemin nicel ($f= 100$; %42) yöntem olduğu görülmektedir. Nitel yöntemin kullanıldığı makale sayısı 82 (%34,5), karma yöntem kullanılan makale sayısı ise 25’dir (%10,5). Makalelerin büyük çoğunluğu görüldüğü gibi bu üç temel yönetime göre tasarlanmıştır. Bunların yanında 14 (%5,9) ve 13 (%5,5) ölçek geliştirme çalışması da bulunmaktadır. Tercih edilen yöntemler hakkında daha detaylı bilgi sahibi olabilmek için makalelerde kullanılan desenler de incelenmiştir. Makalelerin yöntem ve desenlerine ilişkin dağılım Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Makalelerin Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımları

Yöntem	Desen	f
Nicel	Tarama	74
	Deneysel	19
	Meta-analiz	2
	Belirtilmeyen	5
Nitel	Durum	27
	Fenomenoloji	21
	Doküman Analizi	8
	Temel Nitel Araştırma	5
	Betimsel	4
	Eylem Araştırması	4
	Diğer	6
	Belirtilmeyen	7
Karma	Tarama	4
	Açıklayıcı	3
	Deneysel	2
	Doküman Analizi	2
	Keşfedici	2
	Diğer	5
	Belirtilmeyen	10
Derleme	Doküman Analizi	4
	Sistemik Derleme	2
	Belirtilmeyen	8
Ölçek Geliştirme/ Uyarlama	Tarama	2
	Belirtilmeyen	11
Tasarı Araştırması		1
Tematik İçerik Analizi		1
Teorik Araştırma		1
Test Geliştirme		1

Tablo 2’ye göre çalışma kapsamında incelenen makalelerde genel anlamda en çok tercih edilen desen nicel tarama desendir ($f=74$). Deneysel desen, nicel araştırmalarda en çok tercih edilen ikinci desen olarak öne çıkmaktadır. Nitel araştırmalar içinde ise durum çalışması deseni ($f=27$) ve fenomenoloji deseni ($f=21$) diğer desenlere göre daha fazla tercih edilmiştir. Yöntem ve desen dağılımına ilişkin tablo incelendiğinde bu konuda araştırmacılar arasında görüş birliği olmadığı diğer bir ifadeyle araştırmanın yöntem ve desenini belirlemede ve isimlendirmede farklı görüşlerin mevcut olduğu söylenebilir. Örneğin bazı araştırmalarda doküman analizi bir desen olarak ifade edilirken bazı araştırmalarda veri analiz yöntemi olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma deseni belirtilmeyen çalışma sayısının fazlalığını da bu anlamda değerlendirmek mümkündür.

Yöntem ve desen dağılımının görsel olarak sunumu Şekil 2’de yer almaktadır.



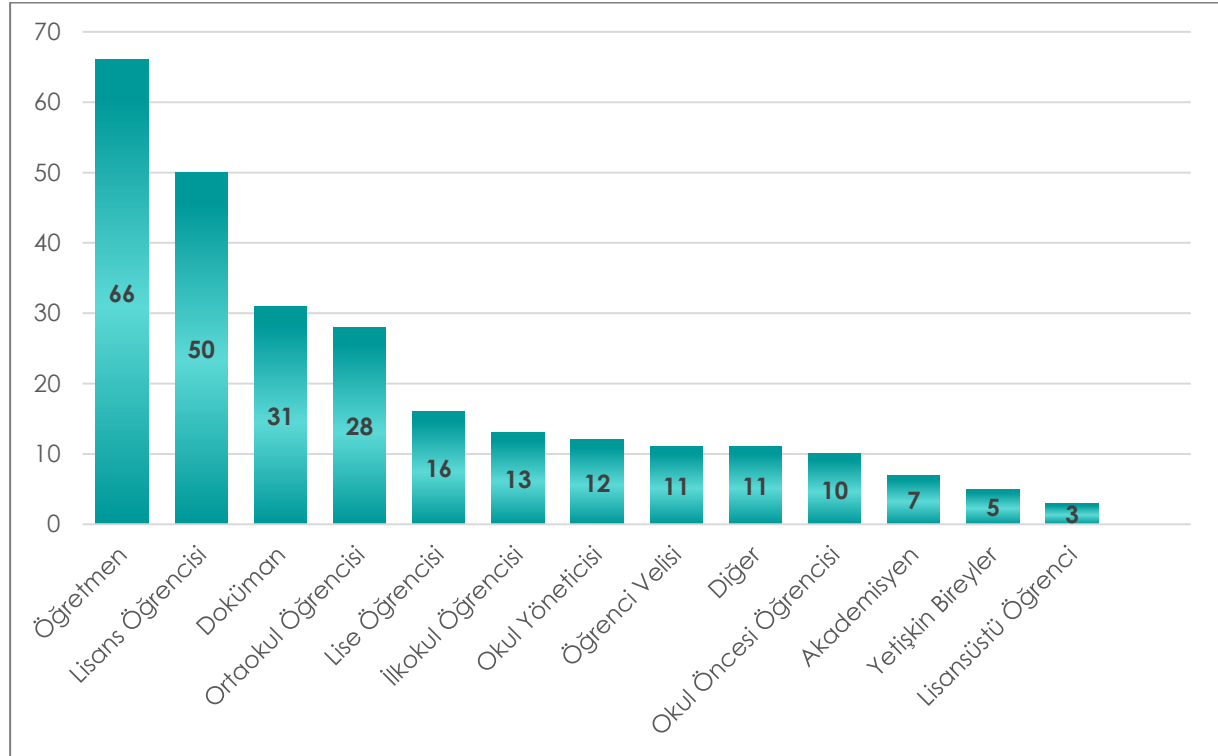
Şekil 2. Makalelerin Yöntem ve Desenlerine İlişkin Dağılım

İncelenen makalelerin örneklem/çalışma grubu/veri kaynağı (bundan sonra örneklem) değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 3 ve Şekil 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Makalelerin Örneklem Gurubu Değişkenine İlişkin Dağılımı

Örneklem/Çalışma Grubu/Veri Kaynağı	f	%
Öğretmen	66	25,1%
Lisans Öğrencisi	50	19,0%
Doküman	31	11,8%
Ortaokul Öğrencisi	28	10,6%
Lise Öğrencisi	16	6,1%
İlkokul Öğrencisi	13	4,9%
Okul Yöneticisi	12	4,6%
Öğrenci Velisi	11	4,2%
Diğer	11	4,2%
Okul Öncesi Öğrencisi	10	3,8%
Akademisyen	7	2,7%
Yetişkin Bireyler	5	1,9%
Lisansüstü Öğrenci	3	1,1%

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen ($f=66$; %25,1) ve lisans öğrencilerinin ($f=50$; %19) örneklem gurubunda yer aldığı çalışmaların diğerlerine oranla daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Veri kaynağı olarak dokümanlardan faydalanan çalışmaların sayısı ise 31 (%11,8)’dir. Bu üç gurubu sırasıyla ortaokul ($f=28$; %10,6), lise ($f=16$; %6,1) ve ilkokul ($f=13$; %4,9) öğrencilerinin yer aldığı çalışmalar izlemektedir. Bunların yanında okul yöneticileri, öğrenci, velileri, okul öncesi öğrencileri ve akademisyenlerle yürütülen çalışmalar da mevcuttur. Nispeten az olmakla birlikte akademisyenler, yetişkin bireyler ve lisansüstü öğrencilerin yer aldığı çalışmalara da rastlanmıştır. Görüldüğü gibi eğitim fakültesi dergileri, eğitimin hemen hemen her düzeyden temsilcisine odaklanan farklı çalışmalara yer vermektedir. Bu anlamda incelenen dergilerin kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.



Şekil 3. Makalelerin Örneklem Gurubu Değişkenine İlişkin Dağılımı

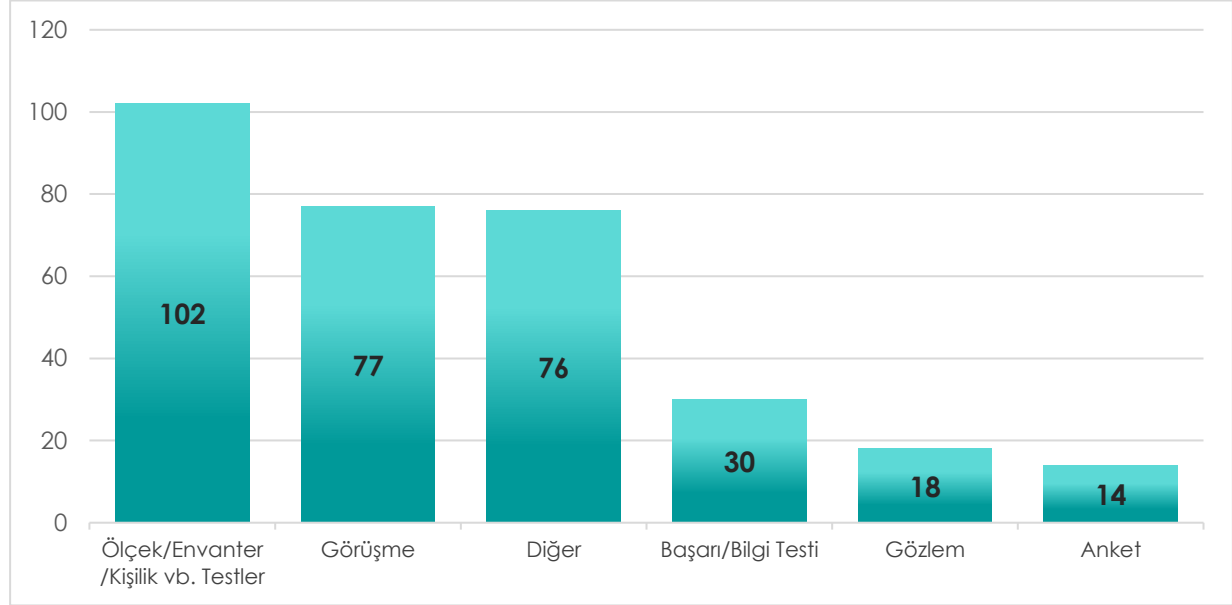
Makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin dağılım Tablo 4 ve Şekil 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Dağılım

Veri Toplama Aracı	f	%
Ölçek/Envanter/Kişilik vb. Testler	102	32,2
Görüşme	77	24,3
Diğer	76	24,0
Başarı/Bilgi Testi	30	9,5
Gözlem	18	5,7
Anket	14	4,4

Tablo 4 incelendiğinde nicel çalışmalar başta olmak üzere ölçek/envanter/kişilik vb. testlerin ($f=102$) araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama aracı olduğu görülmektedir. Ağırlıklı nitel araştırmalarda olmak üzere görüşmenin ($f=77$) de sıklıkla tercih edilen veri toplama

araçlarından olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından araştırmalarda sıklıkla yararlanılmıştır. Araştırmacıların çalışmaları özelinde kullandıkları ve niceliksel olarak tek başlarına bir kategori oluşturmayan veri toplama araçları diğer ($f=76$) kategorisi altında toplanmıştır. Başarı/bilgi testleri ($f=30$), gözlem ($f=18$) ve anket formları ($f=14$) araştırmalarda kullanılan diğer veri toplama araçlarıdır.



Şekil 4. Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Dağılım

Belirlenen dergilerde yayınlanan makalelerin yazar sayısına göre dağılımı Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar Sayısı	Makale Sayısı	%
1 yazarlı	48	20,2
2 yazarlı	144	60,5
3 yazarlı	32	13,4
4 yazarlı	6	2,5
5 yazarlı	3	1,3
6 yazarlı	1	0,4
7 yazarlı	2	0,8
8 yazarlı	2	0,8
Toplam	238	100

Tablo 5’e göre incelenen toplam 238 makalenin yarısından fazlası ($f=144$; %60,5) iki yazarlıdır. Tek yazar tarafından yazılan makale sayısı 48 (%20,2), üç yazarlı makale sayısı 32’dir (%13,4). Dört, beş, altı, yedi ve sekiz yazar tarafından yazılan makalelerin toplamı ise 14’tür (%5,9). Görüldüğü gibi yayınlanan makalelerin büyük bir kısmı iki ya da tek yazar tarafından yazılmıştır. Dolayısıyla bu bulgu eğitim çalışmalarında dört ve üzeri sayıda yazarlı makalelerin daha az sayıda yazarlı makalelere oranla daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özellikle danışman ve tez yazarının birlikte kaleme aldığı ve tezlerden üretilen iki yazarlı çalışmaların, iki yazarlı makale sayısının fazla olmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Makale yazar sayısı ile birlikte yazarların unvanlarına göre dağılımlarına bu aşamada belirtmek gerekmektedir. Makale yazarlarının unvanlarına göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Makale Yazarlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

Yazar Unvanı	f	%
Profesör	94	18,5
Doçent	98	19,3
Doktor öğretim üyesi	114	22,5
Öğretim görevlisi	31	6,1
Araştırma görevlisi	71	14,0
Lisansüstü öğrenci	32	6,3
Öğretmen	47	9,3
Diğer	20	3,9
Toplam	507	100,0

Tabloya 6’ya göre makalelerin 507 yazar tarafından yazıldığı anlaşılmaktadır. Bu yazarlardan 94’ü (%18,5) profesör, 98’i (%19,3) doçent, 114’ü (%22,5) doktor öğretim üyesi, 31’i (%6,1) öğretim görevlisi, 71’i (%14) araştırma görevlisi, 32’si (%6,3) lisansüstü öğrenci, 47’si (%9,3) öğretmen ve 20’si (%3,9) diğer unvanlarda görev yapan yazarlardan oluşmaktadır. Yazarlar arasında doktor öğretim üyeleri ağırlıkta olmakla birlikte özellikle profesör ve doçent unvanlı yazarların sayısı birbirine çok yakındır. Öğretmen unvanlı yazarların genele oranla sayısı az olsa da alandaki öğretmenlerin akademik çalışmalara ilgisini göstermesi bakımından önemlidir.

Makale yazarlarının görev yaptıkları kurumlara göre dağılımı Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Makale Yazarlarının Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımı

Yazar Kurumu	f	%	Yazar Kurumu	f	%
MEB	53	10,5	Amasya Üniversitesi	5	1,0
Ankara Üniversitesi	31	6,1	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	5	1,0
Hacettepe Üniversitesi	25	4,9	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	5	1,0
Gazi Üniversitesi	20	3,9	Afyon Kocatepe Üniversitesi	4	0,8
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	18	3,6	Aksaray Üniversitesi	4	0,8
Yurt Dışı Üniversiteler	18	3,6	Bahçeşehir Üniversitesi	4	0,8
Pamukkale Üniversitesi	17	3,4	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	0,8
Diğer Kurumlar	14	2,8	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4	0,8
Yıldız Teknik Üniversitesi	12	2,4	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	4	0,8
İnönü Üniversitesi	11	2,2	Kırıkkale Üniversitesi	4	0,8
Anadolu Üniversitesi	10	2,0	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	4	0,8
Atatürk Üniversitesi	10	2,0	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4	0,8
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	10	2,0	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	3	0,6
Uludağ Üniversitesi	10	2,0	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	3	0,6
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	9	1,8	Çukurova Üniversitesi	3	0,6
Trabzon Üniversitesi	9	1,8	Dokuz Eylül Üniversitesi	3	0,6
Uşak Üniversitesi	9	1,8	Düzce Üniversitesi	3	0,6
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	8	1,6	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	3	0,6
Erciyes Üniversitesi	7	1,4	İstinye Üniversitesi	3	0,6
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	7	1,4	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	3	0,6
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	7	1,4	Maltepe Üniversitesi	3	0,6
Giresun Üniversitesi	6	1,2	Marmara Üniversitesi	3	0,6
İstanbul Aydın Üniversitesi	6	1,2	Ordu Üniversitesi	3	0,6
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	6	1,2	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	3	0,6
Kocaeli Üniversitesi	6	1,2	Sakarya Üniversitesi	3	0,6
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	6	1,2	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	0,6
Yozgat Bozok Üniversitesi	6	1,2	Diğer 46 Üniversite	63	12,4
			Toplam	507	100

Tablo 7 incelendiğinde incelenen 238 makalenin 507 yazar tarafından yazıldığı ve bu yazarlardan, çoğunluğu öğretmen olmak üzere, 53’ünün (%10,5) MEB bünyesinde görev



yaptıkları görülmektedir. Tablo üniversiteler bağlamında değerlendirildiğinde ise 96 farklı yurt içi üniversiteden makale yazarının bulunduğu görülmektedir. Makale yazarlarının 31’i (%6,1) Ankara Üniversitesi, 25’i (%4,9) Hacettepe Üniversitesi, 20’si (%3,9) Gazi Üniversitesi, 18’i (%3,6) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve 17’si (%3,4) Pamukkale Üniversitesi’nde görev yapmaktadır. Bunların yanında yurt dışı üniversitelerinde görevli 18 (%3,6), üniversiteler ve MEB hariç farklı kurumlarda görevli 14 (%2,8) makale yazarı bulunmaktadır.

İncelenen üniversite dergileri ile bu dergilerde en fazla makale yazarına sahip üniversiteler arasında bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Yukarıda belirtilen en fazla makale yazarına sahip ilk beş üniversitelerden Gazi Üniversitesi hariç diğer dört üniversitenin eğitim fakültesi dergisi bu çalışma kapsamında incelenmektedir. Bu anlamda görev yaptığı kurumun dergisinde makalesi yayınlanan yazarların durumuna ayrıca değinilmesi gerekmektedir. Görev yaptığı kurumun dergisinde makale yazarı olan yazarların gene oranla dağılımına ilişkin veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Görev Yaptığı Kurumun Dergisinde Makale Yazarı Olan Yazarların Dağılımı (2021)

Dergi Adı	Toplam Yazar Sayısı (2021)	Dergi Kurumunda Görevli Yazar Sayısı	%
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	118	16	13,6
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	64	17	26,6
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	133	9	6,8
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	67	0	0,0
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	125	14	11,2

Tablo 8’e göre incelenen dergilerden Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde yayınlanan makalelerin toplam yazar sayısı 64 iken bu yazarlardan 17’si (%26,6) yine Ankara Üniversitesi’nde görev yapmaktadır. Bu oran Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi için %13,6; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi için %%11,2 ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi için %6,8’dir. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde yayınlanan makalelerin yazarları incelendiğinde kendi kurumunda görev yapan hiçbir yazarın olmadığı göze çarpmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen makalelerde kullanılan anahtar kelimeler de sıklıklarına göre tasnif edilmiştir. Sunumun anlaşılabilirliği ve daha çok tekrar edilen kelimelerin vurgulanabilmesi adına metin içinde yalnızca üç ve daha fazla sayıda tekrar edilen kelimelere yer verilmiş, anahtar kelimelerin tamamı ise ek olarak sunulmuştur (Ek 1). Anahtar kelimelerin sıklıklarına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Makalelerde Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımı

Kelimeler	f	Kelimeler	f	Kelimeler	f
Öğretmen Adayı	17	Öz-Yeterlik	5	Matematik Başarısı	3
Covid-19	13	Tutum	5	Matematik Öğretmeni	3
Öğretmen	12	Ergenlik	4	Metafor	3
Uzaktan Eğitim	10	Geçerlik – Güvenirlilik	4	Okul	3
Ortaokul Öğrencileri	8	Okuduğunu Anlama	4	Okul Öncesi Öğretmeni	3
Ölçek Geliştirme	8	Okul Öncesi	4	Öğrenci	3
21. Yüzyıl Becerileri	7	Ortaokul	4	Öğretim Programı	3
Akademik Başarı	7	Beden Eğitimi Öğretmeni	3	Öğretmen Yeterlilikleri	3
Öğretmen Eğitimi	7	Eğitim Politikası	3	Ölçek Uyarlama	3
Eğitim	6	Eğitim Programları	3	Özel Eğitim	3
Fen Eğitimi	6	Eleştirel Düşünme	3	Özelleştirme Yöntemleri	3
Okul Öncesi Eğitimi	6	İlkokul	3	Üniversite Öğrencileri	3
Okul Yöneticisi	6	İş Doyumu	3	Yabancı Dil Öğretimi	3
Sosyal Bilgiler	6	Karma Yöntem	3	Yalnızlık	3
Matematik Eğitimi	5	Kaynaştırma	3	Yapay Zeka	3
Özel Gereksinimli Öğrenciler	5	Kişilik	3	Yükseköğretim	3

Tablo 9. incelendiğinde anahtar kelimeler içinde en sık tekrar edilen kelimelerin Öğretmen Adayı ($f=17$), Covid-19 ($f=13$), Öğretmen ($f=12$), Uzaktan Eğitim ($f=10$), Ortaokul Öğrencileri ($f=8$) ve Ölçek Geliştirme ($f=8$) kelimeleri olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle pandemi sürecinin akademik yayınlar üzerindeki etkisini göstermesi açısından Covid-19 ve uzaktan eğitim kelimeleri önem taşımaktadır. Diğer taraftan tabloda yer alan kelimeler incelendiğinde eğitim-öğretim sürecinin birçok farklı noktasına atıfta bulunan çok sayıda kelimenin yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda akademik çalışmaların yalnızca bir alana yoğunlaşmadığı eğitimin farklı noktalarına hitap ettiği söylenebilir.

Anahtar kelimelerin tekrar edilme sayılarına göre oluşturulan kelime bulutu Şekil 5'te yer almaktadır.

**Şekil 5.** İncelenen Makalelerde Kullanılan Anahtar Kelimelere İlişkin Kelime Bulutu

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar ve sonuçların ilgili alanyazınla karşılaştırmalı olarak incelenmesine bu başlık altında yer verilecektir.

Bu çalışmada beş farklı eğitim fakültesi dergisinin 2021 yılı sayılarında yayınlanan makaleler farklı açılardan incelenmiştir. Çalışma sonucunda makalelerde en çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Nicel araştırmaları sırasıyla nitel, karma ve derleme araştırmaları izlemiştir. Alanyazında eğitim dergilerini inceleyen çeşitli çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Gökteş ve diğ. (2012) tarafından hazırlanan çalışmada SSCI ve ULAKBİM veri tabanları tarafından dizinlenen Türkiye’deki eğitim dergilerinde 2005-2009 yıllarında yayımlanan eğitim araştırmaları farklı açılardan incelenmiştir. Belirtilen çalışmada incelenen makalelerde sıklıkla kullanılan yöntemler şu şekilde sıralanmıştır: Nicel (%69,9), nitel (%26,7) ve karma (%3,4). Görüldüğü gibi bu çalışmada da en çok tercih edilen ilk üç yöntem ve bunların tercih edilme sıralaması aynıdır. Eraslan ve Çakıcı (2011) çalışmalarında üç farklı eğitim dergisinin (bu dergilerden ikisi bu çalışma kapsamında da incelenmiştir) 2009-2010 yılları arasında yayınlanan makaleleri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre incelenen makalelerin %48,1’inde nicel, %30,4’ünde nicel ve %21,5’inde literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Kutluca ve Demirkol (2016), Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi dergisinin bibliyometrik analizini yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. İncelenen derginin 2005-2015 yılları arasında yayınlanan makalelerinde en çok nicel yöntem kullanılmıştır. Ancak belirtilen dergide alanyazın derleme çalışmalarının, nitel ve karma yöntemli çalışmalardan fazla olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Selçuk ve diğ. (2014), 2007-2013 yılları arasında Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimlerini inceledikleri çalışmada inceledikleri makalelerin %69,5’inde nicel, %22’sinde nitel, %2,6’sında karma ve %5,3’ünde alanyazın derleme yönteminin tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Erdem de (2011) farklı eğitim bilimleri dergilerini incelediği çalışması sonucunda incelediği dergilerde yayınlanan makalelerin büyük çoğunluğunda (%82) nicel yöntemin tercih edildiğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın ve alanyazında belirtilen diğer çalışmaların sonuçları eğitim araştırmalarında en sık kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma kapsamında nitel araştırmaların sayısı yukarıda belirtilen çalışmaların tamamına kıyasla nicel araştırmaların sayısına daha yakındır. Alanyazında belirtilen yukarıdaki çalışmaların 2016 yılı ve öncesi döneme ait olduğu düşünüldüğünde eğitim araştırmalarında nitel araştırmaların günümüzde geçmişe oranla daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

İncelenen makalelerde en sık kullanılan araştırma desenleri tarama ($f=74$), durum çalışması ($f=27$), fenomenoloji ($f=21$) ve deneysel ($f=19$) desenlerdir. Araştırmacılar özellikle nicel araştırmalarda ilişkisel ve betimsel tarama desenlerinden sıkça yararlanmışlardır. Nitel araştırmalarda ise durum ve fenomenoloji desenleri daha fazla tercih edilmiştir. Tarama ve deneysel desenlerin nicel araştırmalarda en çok tercih edilen desenlerden olması bulgusu alanyazında bulunan farklı çalışmaların sonuçları ile de örtüşmektedir (Erdem, 2011; Gökteş ve diğ., 2012; Kutluca ve Demirkol, 2016; Selçuk ve diğ., 2014). Bu çalışmada en çok tercih edilen nitel araştırma deseni durum çalışması olarak belirlenirken Gökteş ve diğ. (2012) örnek olay, Kutluca ve Demirkol (2016) betimsel, Selçuk ve diğ. (2014) fenomenolojiyi çalışmalarında en sık kullanılan nitel araştırma deseni olarak bulmuşlardır. Ancak nitel araştırmaların bütün desenlerinde benzer karşılaştırmanın yapılması mümkün olmamıştır. Zira araştırmacıların ve incelenen makalelerin yazarlarının özellikle nitel araştırmaların araştırma

desenini belirlemede bir görüş birliği içinde olmadığı görülmektedir. Örneğin doküman analizi bazı çalışmalarda nitel araştırmaların bir deseni olarak bazı çalışmalarda ise veri analiz yöntemi olarak ifade edilmiştir. Eğitim araştırmalarında nitel araştırmaların nicel araştırmalara göre daha yeni olmasının ve desenleri konusunda literatürde farklı sınıflandırmalarının bulunmasının bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen makalelerde örneklem gurubu olarak en fazla öğretmenlerin (%25,1), lisans öğrencilerinin (%19), dokümanların (%11,8) ve ortaokul öğrencilerinin (%10,6) seçildiği görülmektedir. Lisans öğrencilerin önemli bir bölümünün eğitim fakültesi öğrencilerinden oluştuğunu bu noktada belirtmek gerekmektedir. Alanyazında eğitim alanındaki dergilerin incelenmesine odaklanan birçok çalışmada (Göktaş ve diğ. 2012; Kutluca ve Demirkol, 2012; Selçuk ve diğ., 2014) lisans öğrencileri, öğretmenler ve ortaokul öğrencilerinin en çok seçilen örneklem gurupları olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulguları da benzer sonuçları gösterse de özellikle sıralama noktasında belirtilen çalışmalardan ayrılmaktadır. Belirtilen üç çalışmada da en çok seçilen örneklem gurubu lisans öğrencileri olarak ifade edilirken iken bu çalışmada en çok seçilen örneklem gurubu öğretmenlerdir. Özellikle son yıllarda bazı bilimsel dergilerin örneklem gurubunda lisans öğrencileri bulunan makalelere karşı daha seçici davranması bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Dokümanların diğer çalışmalarda örneklem ya da veri kaynağı olarak belirtilmemesi de bu çalışmanın diğerlerinden ayrılan diğer bir yönüdür. Lisansüstü ve okul öncesi öğrencileri ile öğrenci velilerinin diğer örneklem guruplarına göre daha az seçilmiş olması ise bu çalışma ve alanyazındaki diğer bazı çalışmalarla uyumludur (Göktaş ve diğ. 2012; Kutluca ve Demirkol, 2012; Selçuk ve diğ., 2014).

Makalelerde kullanılan veri toplama araçları noktasında ölçek/envanter/kişilik vb. testler (%32,2) en çok tercih edilen veri toplama araçlarıdır. Özellikle nicel araştırmalarda bu araçlara sıklıkla başvurulmuştur. Görüşme (%24,3) ise en çok tercih edilen ikinci veri toplama aracıdır. Araştırmacılar özellikle nitel araştırmalarda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarını fazlaca kullanmışlardır. Başarı ve bilgi testleri ise veri toplamada en sık kullanılan üçüncü veri toplama aracıdır. Alanyazında konu hakkındaki çalışmalar incelendiğinde ölçek/envanter/kişilik vb. testlerin eğitim araştırmalarında en sık kullanılan veri toplama aracı olduğu görülmektedir. Başarı/bilgi testleri ile görüşme de veri toplama noktasında başvuru alan önemli araçlardır (Göktaş ve diğ. 2012; Kutluca ve Demirkol, 2012; Selçuk ve diğ., 2014). Ancak bu araştırmada anketler incelenen makalelerde en az kullanılan veri toplama araçlarından olmasına rağmen alanyazındaki çalışmalarda en çok tercih edilen ikinci ya da üçüncü veri toplama aracı olduğu ifade edilmiştir (Göktaş ve diğ. 2012; Kutluca ve Demirkol, 2012; Selçuk ve diğ., 2014).

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin büyük çoğunluğu (%60,5) iki yazarlıdır. İki yazarlı makaleleri tek yazarlı (%20,2) ve üç yazarlı (%13,4) makaleler izlemektedir. Görüldüğü gibi bu üç gurup toplam makalelerin %94,1’ini oluşturmaktadır. Dört ve üzeri yazarlı makalelerin toplam oranı ise yalnızca %5,9’da kalmıştır. Buradan hareketle eğitim konulu makalelerde yazar sayılarının ağırlıkla üç ve daha altında olduğu söylenebilir. Eraslan ve Çakıcı (2011), çalışmaları kapsamında inceledikleri eğitim temalı dergilerde yayınlanan toplam 173 makaleden %87,3’ünün tek ya da iki yazarlı olduğunu ifade etmişlerdir. Kutluca ve Çakıcı (2016) da Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi’nin 2005-2015 yılları arasında yayınlanan toplam 298 makalesinden %81,9’unun tek ya da iki yazarlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle iki yazarlı makale sayısının fazla olmasında danışman ve öğrencinin ortaklaşa

hazırladığı tez çalışmalarından türetilen ya da lisansüstü dersler kapsamında hazırlanan makalelerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Makale yazarlarının unvan dağılımı bağlamında incelenmesi sonucunda makale yazarlarının %22,5’inin doktor öğretim üyesi, %19,3’ünün doçent, %18,5’inin profesör, %14’ünün araştırma görevlisi, %9,3’ünün ise öğretmen olduğu anlaşılmıştır. Öğretim görevlisi, lisansüstü öğrenciler ve diğer farklı unvanlarda görevli yazarların oranı ise %16’dır. Özellikle öğretim üyelerinin (profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi) unvan bakımından dağılımı birbirlerine yakındır. Öte yandan genel dağılım içindeki oranı %9,3 olmakla birlikte bu oran alt kademelerde eğitim sürecinin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin bilimsel çalışmalara ilgi göstermesi açısından önem taşımaktadır. Kutluca ve Çakıcı (2016), inceledikleri makalelerde yardımcı doçent (doktor öğretim üyesi), araştırma görevlisi ve doçent unvanlı yazarların diğerlerine göre daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak belirtilen çalışmada yardımcı doçent unvanlı yazarların oranı (41,23) ile diğer unvanlar arasındaki makas çok daha fazladır. Öyle ki yardımcı doçentlere en yakın unvan araştırma görevlileridir ve araştırma görevlilerinin genel dağılım içindeki oranı %15,42’dir.

Yazarların kurumlarına göre dağılımlarında MEB en fazla yazara ev sahipliği yapan kurumdur. Öğretmen olan yazarların büyük çoğunluğunun MEB bünyesinde görev yaptığı düşünüldüğünde bu sonuç olağan karşılanabilir. Üniversiteler bağlamında ise Hacettepe, Gazi, Kırşehir Ahi Evran, Pamukkale ve Yıldız Teknik üniversiteleri en fazla yazara ev sahipliği yapan ilk beş üniversitedir. Makale yazarları arasında yurt içinden 96, yurt dışından ise 9 farklı üniversiteden yazar bulunmaktadır. Selçuk ve diğ. (2014), Eğitim ve Bilim Dergisinin 2007-2013 yılları arasında yayınlanan makalelerinde Hacettepe, Ankara ve Gazi Üniversitelerinde görevli yazarların diğer üniversitelere göre daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında, incelenen eğitim fakültesi dergilerinde yayın yapan yazarların aynı kurumda görevli olmaları durumu da değerlendirilmiştir. Buna göre Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde yazarların %26,6’sı, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisinde %13,6’sı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde % 11,2’si ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde %6,8’i derginin ait olduğu kurumda görev yapmaktadır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde makalesi bulunan toplam 67 yazardan hiçbirisi Mersin Üniversitesinde görevli değildir.

Son olarak incelenen dergi makalelerinde kullanılan anahtar kelimeler sıklıklarına göre incelenmiştir. Toplamda 702 farklı anahtar kelimenin olduğu listede en sık tekrarlanan anahtar kelime 17 tekrarla “öğretmen adayı” olmuştur. Bunu sırasıyla Covid 19 ($f=13$), öğretmen ($f=13$), uzaktan eğitim ($f=10$), ortaokul öğrencileri ($f=8$) ve ölçek geliştirme ($f=8$) kelimeleri izlemiştir. Görüldüğü gibi en sık tekrar eden kelimelerde örneklem gurubunda yer alan katılımcıların ve pandemi sürecinin etkileri hissedilmektedir.

Öneriler

Çalışma kapsamında ortaya çıkan sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Bu çalışmada beş farklı eğitim fakültesi dergisinin 2021 yılında yayınlanan makaleleri ele alınmıştır. Bu doğrultuda amaca uygun şekilde belirlenecek dergi ya da dergilerin geçmiş yıllardan günümüze sayıları incelenerek karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılabilir. Bu sayede bilimsel araştırmalar üzerinden eğitimdeki değişim ve gelişime dair boyamsal değerlendirme imkânı ortaya çıkacaktır.

Bu çalışma kapsamında incelenen makaleler yazar sayısı, unvanı, kurumu, makalelerin yöntem ve deseni ve anahtar kelimeleri gibi açılardan ele alınmıştır. Bu dergilerde ya da farklı eğitim konulu dergilerde yayınlanan makalelerin konu alanı ve ele aldığı konu bağlamında incelenmesi eğitim alanındaki güncel konular hakkında bilgi vermesi açısından faydalı olacaktır.

Son olarak eğitim alanında yayınlanan yurt içi ve yurt dışı kaynaklı farklı kurum ya da kişilere ait dergiler karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Dünyada ve Türkiye’de eğitim çalışmalarının odaklandığı konular arasındaki benzerlikler ve farklılıklar da böylece görülebilir.

Etik Metin

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

KAYNAKÇA

- Ak, A. (2022) *Bilgi çağı ve kompütyaya doğru*. Kobi Aktüel. <https://www.kobiaktuel.com.tr/bilgi-cagi-ve-kompütopyaya-dogru-makale,2937.html>
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009, Eylül 21). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi* [Sözlü sunum]. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Antalya, Türkiye. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf>
- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: Yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-131.
- Björk, B. C. (2004). Open access to scientific publications—an analysis of the barriers to change? *Information Research*, 9(2), 170.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education to theory and methods*. Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster.
- Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: an automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315-331.
- Day, R. A. (2000). *Bilimsel Bir Makale Nasıl Yazılır ve Yayınlanır?* (Çev. G. Aşkar Altay). TÜBİTAK.
- Doğan, H., & Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Current Research in Education*, 4(2), 94-109.
- Demirkol, M., & Kutluca, T. (2016). Dicle üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisinin bibliyometrik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 108-118. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.674>
- Dolmaz, M., & İlhan, G. O. (2020). Trends of graduate theses with the subject of education and training conducted on creativity. *World Journal of Education*, 10(5), 61-79. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n5p61>
- Edyburn, D. L. (2000). 1999 in review: A synthesis of the special education technology literature. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 7–18. <https://doi.org/10.1177/016264340001500>
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Eğitim temalı bilimsel dergilerin incelenmesi. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 98(194), 217-238.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 140-147.
- Eren, B. Çelik, M., & Oğuz, A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 359-370.

- Geçit, Y., & Kartal, A. (2010, Ekim 11-13). *Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme* [Sözlü Sunum]. International Conference On New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Gökçek, T., Babacan, F.Z., Kangal, E., Çakır, N., & Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye’de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 435-456. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1655>
- Göktaş, B., & Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 53-63.
- Göktaş, Y., Hasaıçebi, F., Varışoğlu, B., Akıay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Hıdıroğlu, Y. Ö. (2020). Türkiye’de eğitim denetimi alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Batu Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-22.
- Karaıam, Z. (2013). Sistematiik derleme metodolojisi: Sistematiik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karagöz, B., & Koı Ardıı, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.
- Kozak, N. (2003). Türkiye’de yayınlanan akademik dergilerin niteliklerindeki zaman içerisindeki değişim nedenleri: sağlık, sosyal ve teknik bilim alanlarında yayınlanan dergiler üzerine bir inceleme. *Bilgi Dünyası*, 4(2), 146-174.
- Küçük, M. E., Umut, A. L., & Olcay, N. E. (2008). Türkiye’de bilimsel elektronik dergiler. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(3), 308-319.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Odabaş, H., & Odabaş, Y. (2012). Türkiye’de akademik aıık dergi yayıncılığı ve Atatürk Üniversitesinde aıık e-dergi uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (47), 355-369.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, A. G. M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B., & Koı, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.
- Schaffner, A. C. (1994). The future of scientific journals: Lessons from the past. *Information Technology and Libraries*, 13(4), 239-248.
- Selıuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sevigen, M., & Yılar, M. B. (2022). Türkiye’de eğitim alanında yazılan dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6 (1), 47-70. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1108752>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- To, W. M., & Yu B. T. W. (2020). Rise in higher education researchers and academic publications. *Emerald Open Research* 2(3), <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.13437.1>
- Ware, M., & Mabe, M. (2015). *The STM report: An overview of scientific and scholarly journal publishing* (4th ed.). International Association of Scientific, Technical and Medical.
- Yağmurlu, A. (2006). *Elektronik yayıncılık ve çevrimiııi makale değerlendirme sistemleri*. Türk Tıp Dizini.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Bibliometric Analysis of Articles Published in Journals of Faculty of Education in Turkey

Introduction

Today, various electronic and printed tools are used for the purpose of meeting the produced information with people. Scientific journals, which are among the production and publication channels of scientific knowledge, are among the most reliable sources of information today (Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu & Karamustafaoğlu, 2011; Karagöz & Koç Ardıç, 2019). Scientific journals bring together scientific articles prepared by researchers in line with the research steps, after passing the necessary evaluation filters, with other researchers, mediate the evaluation of the published work with a critical perspective by other researchers, and thus contribute to the advancement of scientific knowledge (Arık & Türkmen, 2009; Eraslan & Çakıcı, 2011; Kutluca & Demirkol, 2016).

Today, although the ways of accessing information have diversified due to technological developments, especially researchers follow the developments in their fields primarily through scientific articles (Edyburn, 2000). Therefore, as in the past, scientific journals and articles maintain their importance for the accumulation and development of scientific knowledge today. Articles published in scientific journals can be considered as very useful indicators in terms of showing the knowledge of the period, the quality and function of the information produced. Thanks to the general evaluation of the studies carried out in a certain area within a certain period, the general situation of the relevant area can be revealed (Göktaş & Erdem, 2006). These studies provide important data on many topics such as the general trend in the field, current issues and fields of study, discussion topics, points to be studied in the field, and a comparative evaluation of the knowledge in the field. In addition, studies to determine research trends are very valuable in terms of seeing the current situation and being a guide for future studies by other researchers (Chang, Chang & Tseng, 2010).

Education faculties are one of the important routers of the education process with the teachers they train and their studies on education. Although the primary goals of these faculties are to train well-equipped teachers in line with the requirements of the age, they also play an important role with the knowledge they produce in the field of education. Educational research is necessary for the continuation of education under better conditions. In addition, these studies create a theoretical basis for the education system and provide new insights. Therefore, a general evaluation of the studies in the field of education will contribute to the determination of the current trends in the studies. At the point of meeting the readers of the studies in the field of education, the journals of the faculty of education undertake an important task. This study is prepared to examine the articles published by the selected education faculty journals in 2021 from various perspectives.

Method

The research was designed in accordance with the qualitative research method. The document analysis method was used to collect data. The criterion sampling method was preferred in determining the data sources of the research. As a criterion, the criteria were determined that the faculty journals should have a history of at least 15 years and be scanned in the TR index

for at least five years. Among the journals meeting these criteria, the five journals with the highest citation average according to the TR index data were determined as the sample. The articles published in the specified journals in 2021 were examined in terms of research method, design, sample/participant group, data collection tools, number of authors, author title and author institution variables. The "Article Classification Form" prepared by the researchers was used to collect the data. The obtained data were analyzed and interpreted with the descriptive analysis method.

Result and Discussion

As a result of the study, it was determined that the most preferred research method in articles was quantitative research. Quantitative studies were followed by qualitative, mixed, and compilation studies, respectively. Various studies examining educational journals in the literature also support this finding (Göktaş et al., 2012; Eraslan & Çakıcı, 2011; Kutluca & Demirkol, 2016). The most frequently used research designs in the reviewed articles; survey, case study, phenomenology, and experimental designs. In the articles examined within the scope of the study, it is seen that teachers (25.1%), undergraduate students (19%), documents (11.8%) and secondary school students (10.6%) were chosen more than other sample groups. In terms of data collection tools used in articles, scales (32.2%) and interview forms (24.3%) are the most preferred data collection tools. Most of the articles examined within the scope of the study consisted of articles with two (60.5%) and a single author (20.2%). As a result of the examination of the article authors in terms of title distribution, it is seen that the article writers mostly consist of an assistant professor (22.5%), associate professor (19.3%), professor (18.5%), research assistant (14%) and teachers (9.3%). Finally, the keywords used in the reviewed journal articles were examined according to their frequency and a total of 702 different keywords were identified. The most used keyword was "teacher candidate" with 17 repetitions. This word was followed by the words Covid-19 (13), teacher (13), and distance education (f=10), respectively.



"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/).

Ekler: Makalelerde Yer Alan Anahtar Kelimelerin Tam Listesi

Anahtar Kelimeler	F	Anahtar Kelimeler	F	Anahtar Kelimeler	F	Anahtar Kelimeler	F
Öğretmen Adayı	17	Bilgisayarca Düşünme	1	İki Kere Farklılık	1	Özel Gereksinim	1
Covid-19	13	Bilim	1	İktidar İlişkileri	1	Özel Okul	1
Öğretmen	12	Bilimin Doğası	1	İletişim Eğitimi	1	Özelleştirme	1
Uzaktan Eğitim	10	Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	1	İlişkisel Saldırganlık	1	Öznel İyi Oluşu Artırma	1
Ortaokul Öğrencileri	8	Bilimsel Düşünme	1	İlk Okuma Yazma	1	Paylaşımlı Kitap Okuma	1
Ölçek Geliştirme	8	Bilimsel Sorgulama	1	İlk Yardım	1	Pedagojik Muhakeme	1
21. Yüzyıl Becerileri	7	Bilimsel Sorgulama Becerileri	1	İlkokul Eğitimi	1	Pekiştireç Değerlendirmesi	1
Akademik Başarı	7	Bilinçli Farkındalık	1	İngilizce Dersi Öğretim Programı	1	Perma	1
Öğretmen Eğitimi	7	Bilişötesi Farkındalık	1	İngilizce Öğretmeni Adayları	1	Piramit Modeli	1
Eğitim	6	Bilişsel Davranışçı Terapiler	1	İnsan Zekâsı	1	Planlı Davranışlar Teorisi	1
Fen Eğitimi	6	Bilişsel Duygu Düzenleme	1	İşitsel Konfor	1	Politik Beceriler	1
Okul Öncesi Eğitimi	6	Bilişsel Esneklik	1	İyi Oluş	1	Politik Farkındalık	1
Okul Yöneticisi	6	Bilişsel Ve Öğretimsel Buradalık	1	İyimserlik	1	Politik Katılım	1
Sosyal Bilgiler	6	Binary Lojistik Regresyon	1	İzolasyon	1	Politik Okuryazarlık	1
Matematik Eğitimi	5	Bireysel Çalgı Dersi	1	Jest	1	Politik Uzmanlık	1
Özel Gereksinimli Öğrenciler	5	Bireyselleştirilmiş Öğretim	1	Kabul Ve Kararlılık Terapisi	1	Postmodernizm	1
Öz-Yeterlik	5	Birleştirilmiş Sınıf Okulları	1	Kâğıt Kalem Uygulaması	1	Pozitif Duygular	1
Tutum	5	Biyoloji	1	Kaldırma Kuvveti	1	Pozitif Genç Gelişimi	1
Ergenlik	4	Biyoloji Öğretimi	1	Kamu Hizmeti Güdüsü	1	Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	1
Geçerlik – Güvenirlik	4	Biyoloji Öğretmenleri	1	Kanıt Dayalı Uygulama	1	Program Etkililiği	1
Okuduğunu Anlama	4	Bütünleştirilmiş Eğitim	1	Kapsayıcı Eğitim	1	Program Geliştirme Ve Öğretim	1
Okul Öncesi	4	Bütünlük Duygusu	1	Karanlık Üçlü	1	Program Rehberliği	1
Ortaokul	4	Cinsiyet	1	Karar Verme Stilleri	1	Programa Bağlılık	1
Beden Eğitimi Öğretmeni	3	Cümle Düzeyi	1	Kardeş	1	Prososyal Davranışlar	1
Eğitim Politikası	3	Çarpma Becerisi	1	Kardeş İlişkileri	1	Psikolojik Danışman	1
Eğitim Programları	3	Çevre	1	Karikatür	1	Psikolojik Danışman Adayı	1
Eleştirel Düşünme	3	Çevre Eğitimi	1	Kariyer Kararsızlığı	1	Psikolojik Dayanıklılık	1
İlkokul	3	Çevrimiçi Ders Materyalleri	1	Kariyer Uyum	1	Psikolojik Esneklik	1
İş Doyumu	3	Çevrimiçi Uygulama	1	Karma Madde Tepki Kuramı	1	Psikolojik İyi Oluş	1
Karma Yöntem	3	Çıkarım	1	Karşılaştırmalı Eğitim	1	Psikolojik Sağlamlık	1
Kaynaştırma	3	Çıkarım Türleri	1	Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi	1	Psikolojik Sözleşme	1
Kişilik	3	Çift Yumurta İkizleri	1	Katı Cisimler	1	Psikopati	1
Matematik Başarısı	3	Çocuk Edebiyatı	1	Kavram Gelişimi	1	Reddedilme	1
Matematik Öğretmeni	3	Çocuk Eğitimi	1	Kavramsal Değişim Metni	1	Rehberlik Hizmetleri	1

Metafor	3	Çocukluk Çağı Travması	1	Kavramsal Gelişim	1	Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi	1
Okul	3	Çoklu Duyu	1	Kayıp Ve Yas	1	Rekabetçi Değerler Modeli	1
Okul Öncesi Öğretmeni	3	Çoktan Seçmeli Test	1	Kendilik Tutarlılığı	1	Rekabetçi Eğitim Sistemi	1
Öğrenci	3	Davranışsal Beceri Öğretimi	1	Kendini Akıntıya Bırakma	1	Resimli Çocuk Kitapları	1
Öğretim Programı	3	Değer	1	Kendini İşe Verme	1	Resmi	1
Öğretmen Yeterlilikleri	3	Değer İçselleştirme	1	Kimya	1	Rol Ve Sorumluluk	1
Ölçek Uyarlama	3	Değerlendirme	1	Kirkpatrick Eğitim Değerlendirme Modeli	1	Romantik İlişki Kalitesi	1
Özel Eğitim	3	Değerler	1	Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri	1	Sanal Gezinti	1
Özelleştirme Yöntemleri	3	Değişen Madde Fonksiyonu	1	Kişilik Erken Dönem Uyumsuz Şemalar	1	Savunuculuk	1
Üniversite Öğrencileri	3	Değişim	1	Kişilik Özellikleri	1	Saygılı Zihin	1
Yabancı Dil Öğretimi	3	Demografik Değişkenler	1	Kişisel Biriciklik Algısı	1	Sayı Becerisi	1
Yalnızlık	3	Demokrasi	1	Kişiselleştirme İlkesi	1	Sayı Duyusu	1
Yapay Zekâ	3	Demokrasi İnancı	1	Kitap Katalogları	1	Sayı Duyusu Bileşenleri	1
Yükseköğretim	3	Demokratik Değerler	1	Klinik Danışmanlık Modeli (Kdm)	1	Seramik Sanat Eğitimi	1
Aile	2	Demokratik Olma	1	Kolektif Sorumluluk	1	Sesletim	1
Akran İlişkisi	2	Ders Süreci	1	Kolektivist Başa Çıkma Stilleri	1	Sesli Düşünme	1
Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	2	Destek Hizmetler	1	Korunma İhtiyacı Olan Çocuklar	1	Sınıf Eğitimi	1
Argümantasyona Dayalı Öğrenme	2	Devlet Okulu	1	Kök Değerler	1	Sınıf İçi Etkileşim	1
Baş Çıkma	2	Dışlanma	1	Kurum	1	Sınıf Öğretmeni Adayı	1
Beş Faktör Kişilik Kuramı	2	Dijital Bağımlılık	1	Kurum Bakımındaki Ergenler	1	Sınıf Öğretmenliği	1
Beş Zihin Alanı	2	Dijital Eğitsel Oyun	1	Kuvvet Ve Hareket	1	Sınıf Rehberliği Programı	1
Biçimlendirici Değerlendirme	2	Dijital Eğitsel Oyun Geliştirme Öz-Yeterliği	1	Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik	1	Sınıf Yönetim Becerileri	1
Bilim Merkezi	2	Dijital Yazma	1	Kültür	1	Sıralama Yargılarına Dayalı Ölçekleme	1
Bilimin Doğası Ve Öğretimi	2	Dil Becerileri	1	Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen	1	Singapur	1
Çevrimiçi Öğrenme	2	Dil Değişimi	1	Liderlik Tarzları	1	Skolastik Felsefe	1
Çocuk Gelişimi	2	Dil Değişiminin İşlevleri	1	Lisansüstü Araştırmalar	1	Sokratik Sorgulama	1
Çoklu Ortam	2	Dinleme	1	Lisansüstü Eğitim	1	Sorgulama Becerileri	1
Değerler Eğitimi	2	Dinleme / İzleme Eğitimi	1	Lisansüstü Öğrenciler	1	Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretimi	1
Dijital Hikâye Anlatımı	2	Dinleme Becerileri	1	Lise	1	Soru Sormak	1
Dijital Oyun	2	Diplomasi	1	Lise Öğrencileri	1	Sosyal Adalet Algısı	1
Durum Çalışması	2	Disiplin	1	Liseye Geçiş Sınavı	1	Sosyal Bağlılık	1
Ebeveyn Tutumu	2	Disiplinli Zihin	1	Literatür İncelemesi	1	Sosyal Beceri	1
E-Öğrenme	2	Diyalog	1	Madde Yanlılığı	1	Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	1
Epistemolojik İnanç	2	Doktora	1	Makyavelizm	1	Sosyal Bilgiler Öğretimi	1
Erken Çocukluk	2	Doktora Eğitimi	1	Mantel-Haenszel	1	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	1

Fen Bilimleri	2	Doktora Tezi	1	Marzano Taksonomisi	1	Sosyal Destek	1
Geometri Tutumu	2	Dönüt	1	Matematik	1	Sosyal Gelişim	1
Görsel Sanatlar Eğitimi	2	Duygu Düzenleme	1	Matematik Karikatürleri	1	Sosyal Görünüş Kaygısı	1
Görsel Sanatlar Öğretmeni	2	Duyguları Tanıma	1	Matematik Kaygısı	1	Sosyal Zekâ	1
Grup Psikoeğitimi	2	Duygusal İstismar	1	Matematik Problemleri	1	Sosyal-Duygusal Öğrenme	1
İletişim Becerileri	2	Duygusal Zekâ	1	Matematikselsel Anlama	1	Sosyo-Ekonomik Dezavantaj	1
İlişkisel Tarama Modeli	2	Duygusal Zekâ Özelliği	1	Matematikselsel Modelleme	1	Sosyoekonomik Özellikler	1
İlkokul Öğrencisi	2	Düşünme Becerileri	1	Mecaz	1	Sözel İletişim	1
İngilizce Öğretmeni	2	Düzen	1	Merkezi Yürütücü	1	Sözlü Tarih	1
Kariyer Kaygısı	2	Eba Ders	1	Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler	1	Stem	1
Kavram Öğretimi	2	Eba Ders Materyali Değerlendirme	1	Mesleki Deneyim	1	Stem Ders Planı	1
Kavram Yanılgısı	2	Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği	1	Mesleki Eğitim Ve Öğretim	1	Suriyelilere Türkçe Öğretimi	1
Motivasyon	2	Ebeveyn Ve Öğretmenler Arasındaki Uyum	1	Mesleki İşyükü	1	Suriyelilere Türkçe Öğretiminde Sorunlar	1
Mühendislik Tasarım Süreci	2	Eğitim Başarısı	1	Mesleki Kararsızlık	1	Süreç Temelli Yazma	1
Müzik Eğitimi	2	Eğitim Düzeyi	1	Mesleki Müzik Eğitimi	1	Şiddet	1
Okul Dışı Öğrenme	2	Eğitim Fakültesi Öğrencileri	1	Mesleki Öğrenme Topluluğu	1	Tasarı Araştırması	1
Okul Müdürü	2	Eğitim Felsefesi Akımları	1	Mesleki Yaşantı	1	Tek Yumurta İkizleri	1
Okul Terki	2	Eğitim Felsefesi Ve Sosyolojisi	1	Meta Analiz	1	Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi	1
Okuma	2	Eğitim Finansmanı Yönetimi	1	Metin Dönüt	1	Teknoloji Kabul Ve Kullanımı	1
Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli	2	Eğitim Hakkı	1	Mezun İstihdam Edilebilirliği	1	Teknoloji Kullanım Düzeyi	1
Ortaöğretim	2	Eğitim Harcaması	1	Michel Foucault	1	Teknolojik Araç	1
Otizm Spektrum Bozukluğu	2	Eğitim Programı Okuryazarlığı	1	Mizah	1	Teknostres	1
Öğrenme Güçlüğü	2	Eğitim Sorunları	1	Mobil Programlama	1	Tema	1
Öğretmen Görüşleri	2	Eğitim Teknolojisi	1	Modernizm	1	Temas	1
Öğretmenlik Uygulaması	2	Eğitim Yönetimi	1	Motivasyon Düzenleme	1	Temas Engelleri	1
Örgütsel Bağlılık	2	Eğitimde Mizah	1	Motor Taklit	1	Temel Benlik Değerlendirmesi	1
Özel Yetenekli Öğrenciler	2	Eğitimde Özelleştirme	1	Müdahale Programı	1	Temel Tepki Öğretimi	1
Öznel İyi Oluş	2	Eğitimde Temel Sorun Alanları	1	Müdür Desteği	1	Test Geliştirme	1
Pedagoji	2	Eğitime Erişim	1	Müdür Yardımcısı	1	Tez	1
Psikolojik Danışman Eğitimi	2	Eğitimin Kişiselleştirilmesi	1	Mültecilere Yönelik Tutum	1	Topluluk Hissi	1
Riskli Davranışlar	2	Eğitsel İhtiyaçlar	1	Müzik Öğretmeni	1	Topluma Hizmet Uygulamaları	1
Sanat Eğitimi	2	Eğitsel Oyun	1	Müzik Psikolojisi	1	Toplumsal	1
Sesbilgisel Farkındalık	2	Eğitsel Yazılım Değerlendirme	1	Narsisizm	1	Toplumsal Cinsiyet Roller	1

Sınıf Öğretmeni	2	Eleştirel Dinleme / İzleme	1	Negatif Duygular	1	Toplumsal Konuların Öğretimi	1
Sistemik Derleme	2	Endüstriyel Seramik Tasarımı	1	Neoliberalizm	1	Toplumsal Sorunlar	1
Sosyal Bilgiler Eğitimi	2	Enerji Ünitesi	1	Nitel Araştırma	1	Travma	1
Sosyal Medya	2	Engellilik	1	Niyet	1	Tuvalet Eğitimi	1
Sosyal Problem Çözme	2	Entegrasyon	1	Okul Dışında Kalma	1	Türk Çocuk Edebiyatı	1
Sosyo-Bilimsel Konular	2	Erken Çocukluk Eğitimi	1	Okul Estetiği	1	Türk Üniversiteleri	1
Suriyeli Öğrenciler	2	Erken Çocuklukta Özel Eğitim	1	Okul Finansmanı	1	Türkçe Ders Kitapları	1
Teknoloji	2	Erken Matematik Eğitimi	1	Okul İklimi	1	Türkçe Dersi	1
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	2	Erken Okuryazarlık	1	Okul Öncesi Dönem Çocukları	1	Türkçe Dersi Öğretim Programı	1
Tematik İçerik Analizi	2	Erken Orantısal Akıl Yürütme	1	Okul Öncesi Eğitim Programı	1	Türkçe Öğretimi	1
Türkiye	2	Erteleme Davranışı	1	Okul Psikolojik Danışmanlığı	1	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi	1
Üstün Yetenekli Öğrenci	2	Eşitsizlik	1	Okul Rehberlik Hizmeti	1	Uluslararası Öğrenci	1
Web 2. 0 Araçları	2	Etik Zihin	1	Okul Takibi	1	Uluslararasılaşma	1
2020	1	Etkileşim Ve Dili Destekleme Stratejileri	1	Okul Tükenmişliği	1	Umut	1
4.0 Sanayi Devrimi	1	Etkileşim Ve İşbirlikli Öğrenme	1	Okul Türü	1	Uygulama Şoku	1
7. Sınıf Öğrencileri	1	Etkileşimli Tahta	1	Okul Yapısının Tasarımı	1	Uyum	1
Acil Uzaktan Öğretim	1	Etkili Uygulamalar	1	Okul Zorbalığı	1	Uzman Sistemler Yöntemi	1
Açık Ve Uzaktan Öğrenme	1	Etkinlik Türleri	1	Okula Bağlılık	1	Üniversite	1
Aday Öğretmenler	1	Etki-Tepki Kuvveti	1	Okulda Gürültü	1	Üniversite Öğretim Görevlileri	1
Affetme	1	Etnografik Araştırma	1	Okuldaki Matematik	1	Üretim Dağıtım Ve Tüketim Öğrenme Alanı	1
Affetmenin Geliştirilmesi	1	Evsel Sıvı Atıklar	1	Okullar	1	Üst Düzey Düşünme Becerileri	1
Aile Desteği	1	Eylem Araştırması	1	Okullarda Öğrenme İklimi	1	Üst Düzey Öğrenme	1
Aile Katılımı	1	Fark Etme Biçimleri	1	Okuma Alışkanlığı	1	Üstün Yetenekliler Eğitimi	1
Aile Roller	1	Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamaları	1	Okuma Başarısı	1	Üstün Yeteneklilerin Sorunları	1
Akademik Başarısızlık	1	Fen Akademik Başarısı	1	Okuma Güçlüğü	1	Van Hiele Geometrik Düşünme	1
Akademik Erteleme	1	Fen Bilimleri Dersi	1	Okuma-Anlama Stratejisi	1	Varsayıma Dayalı Öğrenme Rotası	1
Akademik İyimserlik	1	Fen Bilimleri Öğretmeni	1	Ortaokul 7. Ve 8. Sınıf Öğrencileri	1	Vatan Kavramı	1
Akademik Personel	1	Fen Lisesi Öğrencileri	1	Ortaokul Matematiği	1	Vatandaşlık	1
Akıcı Okuma Teknikleri	1	Fenomenografi	1	Ortaöğretim Öğrencileri	1	Vatandaşlık Eğitimi	1
Akıllı Telefon	1	Fizik	1	Otizm	1	Vatandaşlık Tipleri	1
Akıllı Telefon Uygulaması	1	Fizik Ders Kitabı	1	Otizm Spektrum Bozukluğunda Kullanılan Ölçekler	1	Veli Katılımı	1
Akış Yaşantısı	1	Fonolojik Bellek	1	Otomatik Düşünceler	1	Veli Yaklaşımı	1

Akran Şiddeti (Zorbalığı)	1	Fonolojik Döngü	1	Ototelik Kişilik	1	Veri Zarflama Analizi (Vza)	1
Aktif Öğrenme	1	Geleceği Şekillendirecek Beş Zihin	1	Oyun	1	Video Dönüt	1
Aktif Vatandaşlık Eğitimi	1	Geleneksel Açıklayıcı Metin	1	Oyun Davanışları	1	Vücut Algısı	1
Algı	1	Geleneksel Tuvalet Eğitimi	1	Oyun Tercihi	1	Web 2. 0 Kullanımı Yetkinliği	1
Algılanan Dönüt Kalitesi	1	Gençlik Edebiyatı	1	Oyun Zamanı	1	Web Of Science	1
Algılanan Ebeveyn Çatışması	1	Genel Erteleme Davranışı	1	Oyunlaştırma Unsurları	1	Yabancı Aksan	1
Algodoo	1	Genel Yeterlikler	1	Öğrenci Bağlılık Düzeyi	1	Yabancı Dil Öğrenme	1
Alternatif Enerji Kaynakları	1	Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar	1	Öğrenci Başarısı	1	Yabancı Dil Öğrenmeyi Zorlaştırıcı Etkenler	1
Anasınıfı	1	Geometri	1	Öğrenci Merkezli Yöntem Ve Teknikler	1	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	1
Anlama	1	Geometri Öğretimi	1	Öğrenciler Arası Rekabet	1	Yaklaşma/Kaçınma Motivasyonu	1
Anlama Çabası	1	Gerçekçi Matematik Eğitimi.	1	Öğrencilerin Yükleedikleri Anlamlar	1	Yanlılık	1
Anlaşılabilirlik	1	Gerçeklik Şoku	1	Öğrencinin Kültürünü Tanıma	1	Yapılandırıcı Yaklaşım Temelli Öğretim	1
Anlatı	1	Girişimci Hayırseverlik	1	Öğrenme İklimi	1	Yapılandırıcılık	1
Anne Algıları	1	Girişimcilik Niyeti	1	Öğrenme Ortamları	1	Yapısal Eşitlik Modeli	1
Anne-Çocuk Etkileşimi	1	Görsel Dikkat	1	Öğrenme Süreci	1	Yaratıcı Drama	1
Anneler	1	Görsel-Uzamsal Kopyalama	1	Öğretim Performansı	1	Yaratıcılık	1
Aracı Etki	1	Göz İzleme	1	Öğretmen Eğitimcileri	1	Yaş	1
Aracı Model	1	Gözden Geçirme	1	Öğretmen Farkındalığı	1	Yaşam Becerileri	1
Arkadaş Desteği	1	Grafik Materyal	1	Öğretmen Konuşması	1	Yaşam Doyumu	1
Atölye	1	Güncel Araştırmalar	1	Öğretmen Motivasyonu	1	Yayın Türü	1
Atölye Dersleri	1	Günlük	1	Öğretmen Tercihi	1	Yazılı Anlatım	1
Ayrımcılık	1	Günlük Yaşamdaki Matematik	1	Öğretmen Yapımı Test	1	Yazma Becerisi	1
Bağlam Temelli Öğretim	1	Gürültü Farkındalığı	1	Öğretmenler Günü	1	Yazma Hızı	1
Başa Çıkma Tutumları	1	Harf Çizgileri	1	Öğretmenlerin Teknoloji Yeterlikleri	1	Yazma Sorunları	1
Başarı Odaklı Motivasyon	1	Harf Çizgileri Çekim Yönü	1	Öğretmenliğin İlk Yılları	1	Yenilikçi İş Davranışı	1
Başarı Testi	1	Harf Çizgilerinin Niteliği	1	Öğretmenlik Mesleği	1	Yenilikçi Pedagoji	1
Bebeklik	1	Harmanlanmış Öğrenme	1	Ölçme Ve Değerlendirme	1	Yetişkin Eğitimi Sistemleri	1
Beceri	1	Hayat Bilgisi	1	Önleme Programı	1	Yoğun Tuvalet Eğitimi	1
Beden İmajı	1	Hazır Bulunuşluk	1	Örgüt Kültürü	1	Yönetim	1
Beden Kitle İndeksi	1	Hedef Belirleme	1	Örgütsel Davranış	1	Yönetimsel Güçlülük	1
Beklentiler	1	Hediye	1	Örgütsel Değişim	1	Yumuşak Güç	1
Beklentinin İhlali Teorisi	1	Hediye Verme	1	Örgütsel Destek	1	Yüksek Başarılı Yetişkin	1
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	1	Henry Mintzberg	1	Örgütsel Etkililik	1	Yüksek Lisans	1



Benlik Kurgusu	1	Hesap Verilebilirlik	1	Örgütsel Güç Kaynakları	1	Yüz İfadeleri	1
Benlik Saygısı	1	Hızlı İsimlendirme	1	Örgütsel Güven	1	Zaman Yönetimi	1
Benzetme	1	Hikâye Anlatımı	1	Örgütsel Muhalefet	1	Zarf Kavramı	1
Besinler	1	Hizmet İçi Eğitim	1	Örnek Ayrıştırılma Stratejisi	1	Zihin Kuramı	1
Betimleyici Yazma	1	Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi	1	Örnek Türleri	1	Zihinsel Model	1
Betimsel Analiz	1	Hong Kong	1	Öykü Yazma	1	Zihinsel Süreç	1
Betimsel Araştırma	1	İçerik Analizi	1	Öyküleyici Yazma	1	Zihinsel Yetersizlik	1
Bibliyometrik Ağ Analizi	1	İçsel/Dışsal Motivasyon	1	Öz-Duyarlık	1		
Bibliyometrik Analiz	1	İdari Personel	1	Özel Eğitim Öğretmenliği	1		

Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Algısının Belirlenmesinde Afiş Kullanımı*

Salim UYAR**¹  & Ufuk KARAKUŞ² 

Gönderilme Tarihi: 25 Ekim 2022 Kabul Tarihi: 05 Aralık 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1194385

Öz:

Bu çalışmada 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik algılarının afişler aracılığı ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere yaşadıkları çevre hakkında algılarını yansıtan afişler hazırlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Seçilen grup Kocaeli ili Dilovası ilçesine bağlı devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmacının bu bölgede görev yapması zaman ve iş gücü kaybını en aza indirmiş kolay ulaşılabilirlik açısından etkili olmuştur. Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması, desen olarak bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bulgulara görüşme formu aracılığı ile ulaşılmıştır. Çalışmanın analizi içerik analizi yaklaşımına göre yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin algıları, canlılar için özellikle de insanlar için vazgeçilmez olan çevrenin kurtarılması ve yaşatılmasına yöneliktir. Çalışmanın bulgularına göre çevre daha çok doğa ve toplum ilişkisi olarak tanımlanmıştır. Yaşanılan bölgedeki doğal ortam ve toplum arasındaki kopukluk, bu kopukluğun doğal ortama ve topluma verdiği zararlar dile getirilmiştir. İnsanların ekonomik beklentileri birinci sıraya koyması doğa ve toplum arasındaki kopukluğun birinci nedeni olarak göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, çevre eğitimi, afiş ile eğitim.

Abstract:

In this study, it is aimed to determine the perceptions and thoughts of social studies students in the 7th and 8th grade levels through posters. Students were asked to prepare posters reflecting their thoughts about the environment they live in. The criterion sampling method was used to determine the study group. Here, "the basic understanding is the study of all situations that meet a predetermined set of criteria. The mentioned criterion or criteria can be created by the researcher. The selected group is the students of a public school in the Dilovası district of Kocaeli province. The fact that researcher is a professional in the region minimized time and labor loss and was effective in terms of easy accessibility, The study was conducted in a public school in Kocaeli-Dilovası. In the study, case study, one of the qualitative research models, was used as a holistic single case design. Findings were obtained through interview form.

Atf:

Uyar, S. & Karakuş, U. (2022). Ortaokul öğrencilerinin çevre algısının belirlenmesinde afiş kullanımı. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 282-309. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1194385>

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-5989-8439

²Gazi Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-2915-464X

*Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Corresponding Author: salimuyar55@gmail.com



The analysis of the study was conducted according to descriptive content analysis approach. According to the results of the study, students' perceptions and views are aimed at saving and preserving the environment which is indispensable for living things, especially for humans. According to the findings of the study, environment is defined as the relationship between nature and society. The disconnect between the natural environment and the society in the region and the damages caused by this disconnect to the natural environment and society were expressed. The fact that people put economic expectations in the first place stands out as the first reason of the disconnect between nature and society.

Keywords: Social studies education, environmental education, banner education.

GİRİŞ

Çevre, varlıkların yaşamları boyunca etkileşim halinde oldukları ortamdır. Yaşam ve tabiat ayrılmaz parça olduğundan varlıklar için son derece önemlidir. Bununla birlikte insan hayatı ve doğal yaşam denge üzerine inşa edilmiştir. Buradaki en önemli etkileşim insanın yaşadığı alan ile kurduğu dengedir. Bu bağlantılara yapılan müdahaleler etkileşimin olumsuz yönde görülmesine ve çevre problemlerine yol açmaktadır (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2008).

İnsanoğlunun müdahalesinden etkilenen çevrede olumlu ya da olumsuz bazı değişmelerin meydana gelmesi kaçınılmazdır. Sanayi Devrimi ile birlikte kimyasal atıkların çoğalması ve bilimsel-teknolojik gelişmelerin meydana getirdiği kirlilikler çevreyi olumsuz yönde etkilemiştir. Bu anlamda canlıların yaşam alanı olan çevrenin korunması ve kirliliğin önlenmesi konusunda bireylerin bilinçlenmeleri önem kazanmaktadır. Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi, becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi, bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir (Erten, 2004).

Çevre biz insanlar için bir yaşam kaynağı, hayatımızı devam ettirebilmemiz için insanlara sunulmuş eşsiz bir armağandır. Bu durum yüzyıllardır böyle iken insanoğlunun dikkatini çekmemiştir. Bir başka deyişle insanların günümüzdeki kadar kötü davranmamış olması, insanların çevreyi dikkate almalarını engellemiştir. Özellikle 19. yy.'dan sonra insanların çevreyi hiç kirletmedikleri kadar kirletmeye başlamaları, bu dikkatin zamanla çekilmesini sağlamıştır. Tüm insanlar için ortak yaşam noktası olan çevre, özellikle bilim, sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmelerle beraber kendini büyük bir tehlikenin içinde bulmuştur. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için çevreyi bilinçsizce tüketmeye başlamaları, bu tüketim esnasında çevreye hiçbir yardımda bulunmamaları hem doğal çevremiz hem de insanlar için tehlike haline gelmiştir.

Alan incelendiğinde çevre ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında çevre bilincinin ve duyarlılığının ortaya konmasında afiş kullanımının ya da görsel materyallerin etkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Sosyal Bilgiler dersinin diğer disiplinler ile olan bağlantısını düşündüğümüzde bu disiplinlerde yapılmış araştırmalara rastlanmaktadır.

Ateş ve Karatepe, (2013) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin, “çevre” kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin 105 ayrı metafor ortaya koyması bu kavramı tek bir metafor tarafından gösterilmesinin zor olduğunu göstermiştir. En çok başvurulan algısal ifadelerin; *hayat* (f22), *evimiz* (f18), *insan* (f15), *nefes* (f12) ve *aile* (f10) metaforları olduğu görülmüştür. Başvurulan metaforlara



bakıldığında üniversite öğrencilerinin, ‘çevre’ kavramıyla ilgili temel bir bilince sahip olduklarının söylenebileceği görülmüştür.

Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007) hazırladıkları çalışmada İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği (İÇTÖ)” ile toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin tutumları, “cinsiyet”, “akademik başarı düzeyi”, “baba ve annenin eğitim düzeyi” ve “ailenin gelir düzeyi” gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı düzeyine göre farklılaştığı görülürken, baba ve annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Çevre Eğitimi

İnsanoğlunun çevreye karşı duyarsız tutumları çevrenin günden güne kendini kaybetmesine, kendini yenileme imkânın azalmasına sebep olmuştur. Ne zamanki insanlar çevreye verdikleri zarardan kendileri de etkilenince adım atmışlardır.

Dünya geneline baktığımızda çevre ile ilgili durumlarda daha hassas olunduğu, insanların bu konuda gereken eğitime önem verdikleri göze çarpmaktadır. Ülkemizde çevre ile ilgili hassasiyet ve duyarlılığa baktığımızda insanların daha sorumsuz, gerekli önemi ve farkındalığı göstermediği görülmektedir. Bu sorunun temelinde insanların çevreye yönelik hareketlerinin sadece bilgiye yönelik olmasından kaynaklanmaktadır. Bilginin davranışa dönüşmediği ortamda çevreden fayda beklemek yanlış bir davranış olacaktır. İnsanların çevreyi hafife almaları, ayrı bir uzmanlık alanı olduğunu görmemeleri bu sorunların devamını getirecektir (Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Tematik Paneli, 2003).

Çevre eğitimi, formal ya da informal eğitim yoluyla bireylere çevresel farkındalık, ekolojik bilgi, tutum, değer kazandırmak ve kaynakların akla yatkın kullanımı konusunda etik sorumluluklar sağlamayı amaçlayan hayat boyu süren, (IEEP, 1994) disiplinlerarası bir eğitimidir.

“Çevre eğitimi üzerine yapılan uluslararası çalışmaların bulgularına göre, bireylerin çevre eğitimini en verimli şekilde alabilecekleri öğretim seviyesi ortaöğretimdir. Çevre eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesindeki en önemli faktör ise öğretmendir ve doğal olarak ortaöğretim öğretmenleri de çevre eğitimi verecek şekilde yetiştirilmelidirler” (IEEP’ten aktaran Ünal & Dımışki, 1999).

İnsan sayısının her geçen gün arttığı dünyada çevreyi korumak için atılacak adımların toplumun en temel yapısı olan çocuklardan başlaması gerekmektedir. Çocukların çevre algılarının ne boyutta olduğu, çevreyi nasıl algıladıklarını bilmek ve görmek son derece önemlidir. Çevreye karşı bilinçli, duyarlı bir nesil yetiştirmek ise verilecek eğitimle yakından ilgilidir. Öğrencilerin çocukluk döneminde karakter oluşumunun yaşandığı çağlarda çevre öneminin çocuklar tarafından benimsenmesi son derece mühimdir. Bu beklentinin karşılanması o çağda verilen eğitimle yakından ilgili olmakla beraber geliştirilen öğretim programlarının, ders içeriklerinin, öğrenci için algılanır seviyede olması gerekir. Üst kademelerde eğitime devam etme oranı ülkemizde olduğu gibi çoğu dünya ülkesinde de ilköğretime devam etme oranından az olduğu



için çevre bilincinin özellikle ilköğretim çağında kazandırılması, çevrenin korunması ve geliştirilmesi için gereklidir. Bu bilincin sürekli canlı tutulması, her kademede sürdürülebilir hale getirilmesi, çevre eğitiminin temelde sağlam olmasıyla ilgilidir (Uzun & Sağlam, 2006).

Çocuklarda tabiat bilincinin aşılması gerekliliktir. Çocuklara yaşamları boyunca bu muhteva çerçevesinde bilinçli olmaları için gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Yalnızca kendi bölgeleri değil, canlıların yaşamlarını sürdürdükleri her yer için gerekli hassasiyeti göstermeleri sağlanmalıdır. Bu çerçevede çevre eğitimi, doğaya karşı sorumlu ve duyarlı davranabilmek için gerekli istek ve beceriyi geliştirir. Korumacı davranışlar oluşturmak amacıyla, bireylerin ve grupların doğayı anlamalarına yardımcı olan disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımıdır (Sağlam & Uzun, 2005).

Doğadaki sistemin bir parçası olan insanın yaşamını devam ettirebilmesi için yaşadığı ortamı koruması ve ona uyum sağlaması gerekmektedir. İnsanın yaşadığı ortamı kendine uyarlamaya çalışması hem insan hem de doğal ortam için geri dönülmez zararlara neden olacaktır. İnsan ve doğanın uyum sağlaması sistemdeki dengenin korunması anlamına gelmektedir (Uşak, 2009).

Bu dengenin korunması günümüzde çok daha fazla önem taşımaktadır. İnsanoğlu kendi çıkarları için doğayı gereğinden fazla amaçlarına alet ettiğinden, tehlikenin boyutu geçmişe göre ileri boyutlardadır. Bu problemin önüne geçmek çevrenin kâinat için önemini ne olduğunun farkında olan bireyler yetiştirmekten geçer. Bu bilince, özelliklere sahip bireyler yetiştirmek için sosyal bilgiler dersi çok önemli bir görevi üstlenmektedir.

Sosyal Bilgilerde Çevre Eğitimi

Sosyal Bilgiler dersi çevre açısından ayrı bir öneme sahiptir. Bu önem hem Sosyal Bilgiler dersinin tanımı ve amaçlarından hem de iyi ve etkin vatandaş yetiştirme amacı olan Sosyal Bilgiler dersinin varlık sebebinden kaynaklanmaktadır. Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirmede Sosyal Bilgiler dersi çok ayrı bir yere sahiptir. Sosyal Bilgiler öğretim programının genel amaçlarının bir kısmı bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

Özellikle çevre eğitimi açısından Sosyal Bilgiler programının; 2, 6, 11, 14 ve 17. genel amaçları; öğrencilerin çevre konusunda sahip oldukları hakları bilmesini ve kullanmasını, içinde yaşadığı çevreyi tanımasını, özelliklerini bilmesini, çevre ile karşılıklı ve sağlıklı bir etkileşim içine girmesini, bilim ve teknolojiyi sürdürülebilir gelişmeye uygun bir şekilde kullanmasını, toplumsal bir varlık olarak kendisini ve çevresini olumsuz etkileyecek olaylara ve sorunlara karşı duyarlı olmasını ve bu dünyanın bir parçası olduğu bilincini vererek bu sorunların çözümü noktasında etkin bir katılım göstermesini hedeflemiştir.

Doğayı bozanın yine insan olduğu düşünüldüğünde, iyileştirme işinin de yine insanlara ait olduğunu unutmamalıyız. İnsanlar bunu hatırladığında doğanın toparlanması için büyük bir adım atılmış olacaktır. Temiz ve düzenli bir çevrenin, uygar bir hayat tarzının temel şartı olduğunu daima hatırlamak ve hatırlatmak zorundayız. Bu anlayışın toplumun her kesimine ulaşması temelden başlayan bir eğitim anlayışıyla olmaktadır. Bu eğitim okul öncesi çağdan başlayarak her eğitim kademesinde dikkatle verilmesi, üzerinde titizlikle durulması gereken bir durumdur (Güney, 2002, s. 8)



Problem Durumu

Yapılan bu araştırma ile bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan çevrenin öğrencilerin hayatındaki yeri ve öneminin ne düzeyde olduğunu görmek hedeflenmiştir. Farkındalık seviyelerinin nasıl olduğu anlamak ve bu konudaki algılarını ortaya koymak önem arz etmektedir. Çevre konusunda farkındalığın belirlenmesi, sahip olunan algının ortaya çıkarılmasında sözlü mesajlara oranla görsel öğelerin etkisinin daha fazla olacağı düşünülmektedir. Çevre sorunlarının ve kirliliğinin yoğun yaşandığı Kocaeli'nin Dilovası ilçesinde, öğrencilerin çevreye ilişkin görüşlerinin, duyarlılıklarının, tutumlarının ve algılarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin yapılan çalışmalara bizzat dâhil olmaları kazandırılacak amaç ve kazanımların hedefe ulaşması noktasında önemli rol oynayacaktır ve öğretmenlerin de bu konuda yeterli donanıma ve yönlendirme yetilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin çevre konularını öğrenmelerinde ve çevre duyarlılığı kazanmalarında, çevre algılarının ortaya konmasında yapacakları afişler de ele alınacak durumlardan bir tanesidir. Bu kapsamda uygulanacak yöntem, öğrencinin hem görsel hem de uzamsal zekâ alanlarını kullanmasını gerektirecek becerileri barındırmaktadır. Birden fazla zekâ alanının etkinliğe dâhil edilmesi öğrenmenin gerçekleşmesi adına itici bir güç olacaktır. Bu etkilerin değerlendirilmesi ve öğrenciye yansımalarının ne boyutlarda olduğunu görme noktasında, yapılacak çalışma önemli ipuçları verecektir.

Öğrencilerin yapılan çalışmalara dâhil olmaları, yaparak yaşayarak öğrenme temelli amaç ve kazanımlara ulaşılmasında önemlidir. Bu görüş temel alınarak yapılacak çalışmada öğrencilerin çevreyi önemsemeleri ve çevre duyarlılığı göstermeleri hedeflenmiştir. Bu çalışma ile 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaşadıkları çevreye bakış açıları ve zihinlerindeki çevre algısının nasıl olduğu ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç ortaokul öğrencilerinin çevre algılarının ne düzeyde olduğunu görmek ve yaşadıkları çevre hakkındaki düşüncelerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada verilere ulaşmak için nitel araştırma modellerinden durum çalışması, desen olarak 'bütüncül tek durum deseni' kullanılmıştır.

Sosyal bilimlerin değişik alanlarında yazılmış pek çok araştırma kitabı durum çalışmalarına yer vermez. Bunun nedeni durum çalışmalarının temel araştırma stratejileri arasında görülmemesidir. Bazı kaynaklar durum çalışmalarını, anket ve deney gibi diğer bazı araştırma çalışmalarına başlamadan önce yapılan bir ön keşif çalışması olarak tanıtır. Durum çalışmalarının kültür analizi (etnografya) veya katılımcı gözlem türü çalışmalarla karşılaştırılması da alan yazında yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur (Yin'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 313). Bunun temel nedeni, durum çalışmasının temel varsayımları ile bu tür nitel araştırma yöntemlerinin temel varsayımları arasında benzerlik olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nitel yöntemlere benzer şekilde, durum çalışması da bir sınıf, bir



mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler. Bunlara ek olarak 1960 ve 1970'ler boyunca sosyal bilimlerde gözlenen pozitivist egemenliği, durum çalışmasını az sayıda sosyal bilimcinin uğraştığı bir nitel araştırma alanı olarak bırakmıştır. Oysa 1980'lerden itibaren durum çalışmasına gösterilen ilginin arttığı görülmektedir. Bu alanda yapılan yayınların sayısındaki hızlı yükseliş bu artan ilginin önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Hartley'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 313).

“Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 313).

Nitel araştırma modellerinden olan durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır. Yazara göre durum çalışmaları bir varlığın zamana ve mekâna bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır. İncelenen varlık bir okul (alan içi) olabileceği gibi birden fazla okul da olabilir. Alan içi çalışmalarda tek ya da daha fazla durum çalışılabilir (Mc-Milandan aktaran Büyüköztürk ve diğ. 2013).

Bütüncül Tek Durum Deseni

Bütüncül tek durum deseninde adından da anlaşılacağı üzere tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul) vardır. Üç durumun var olduğu alanlarda kullanılır. Bu araştırmada kullanacağımız durum üçüncü durumdur. Bu duruma göre; daha önce kimsenin ulaşamadığı ya da çalışmadığı durumlar, bütüncül tek durum deseni kullanılarak çalışılabilir. Böyle durumların çalışılması da daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen belirli bir konunun su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemlidir. (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 326-327).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği üzere “temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir” (s.140).

Seçilen grup Kocaeli ili Dilovası ilçesine bağlı bir devlet okulu öğrencileridir. Çalışmanın yürütüldüğü bölgede hava kirliliğinin fazla olması öğrencilerin çalışmaya katılmalarında, ilgi göstermelerinde etkili olmuştur. Araştırmada, 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından not ortalaması 75,00 puan üzeri olan 50 öğrenci seçilmiştir. 75 puan ve üzeri öğrencilerin seçilmesinde, öğrencilerin çalışmaya olan ilgi ve alakalarının yüksek olması, bilişsel-duyuşsal yeterliliklerinin çalışma için uygunluğu etkili olmuştur. 50 öğrencinin bireysel olarak çizdiği afişlerden 10 tanesi seçilmiş ve çalışma bu 10 afiş ile yürütülmüştür. 50 öğrenci içerisinde 10 afişin belirlenmesinde, öğrencilerin çalışmaya karşı tutumu, afişlerin amaca uygunluğu, isteklilik durumları ve gösterdikleri özen etkili olmuştur. Bu 10 öğrencinin afişleri hakkındaki düşüncelerini ve yaşadıkları çevre hakkındaki algılarını öğrenmek için görüşme formu hazırlanmıştır. Afişler ve görüşme formu verileri, çalışmayı oluşturmuştur.



Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bulgularına, afişler ve görüşme formu yaklaşımı ile ulaşılmıştır. “Görüşme yaklaşımı görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. Görüşme formu yaklaşımı benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır”. (Patton’dan aktaran Yıldırım & Şimşek 2013, s. 150). Görüşmeyi gerçekleştirecek kişi soruların temelinden ayrılmayacak şekilde hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşmenin seyrine göre sorularda ve konularda esnemeler olabilir. “Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir”. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 150).

Yapılan bu çalışmada katılımcılara yaşadıkları çevre ile ilgili düşüncelerini yansıtan afişler hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile katılımcılardan, çevre, yaşadıkları çevre ve hazırladıkları afişler ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Görüşme formu 11 soru ile oluşturulmuştur. Üç farklı uzman görüşüne başvurularak yapılan düzenleme ile 2 soru çıkartılmış ve görüşme formu 9 soru şeklinde düzenlenmiştir. Uzman görüşleri sonucu çıkarılan iki soru, verilecek cevapların birbirine yakın olması sebebiyle çıkartılmıştır. 9 soruluk görüşme formunda ilk 5 soru katılımcıların çevre kavramına ve yaşadıkları çevreye karşı bakış açılarını belirlemeye yöneliktir. Diğer 4 soru ise katılımcıların hazırladıkları afişler ile ortaya koydukları, zihinlerinde canlandırdıkları çevre kavramına yönelik düşünceleri belirlemeye yöneliktir. Görüşme 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde öğrenciler çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmişlerdir. Gönüllülük anlayışının esas olduğu bildirilmiştir. Görüşmeler ders yapılmayan bir sınıfta sessiz bir ortamda yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında, ses kayıt cihazı ile kayıt tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi, içerik analizi yaklaşımına göre yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen verilerle kodlama yoluyla temalara ulaşılır. Temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek anlamlı kavramlara ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplayarak ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259)

Görüşmelerdeki ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek Word’e aktarılmış ve görüşme transkriptleri oluşturulmuştur. Öğrenci isimleri kodlanarak verilmiştir. Daha sonra bu transkriptler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir.

Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi anlayışına uygun olarak, elde edilen verilerden kodlama yoluyla temalara ulaşılmıştır. Daha sonra bu temalar okuyucunun anlayacağı bir dille yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın verilerinin değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve analizleri sunulmuştur.



Şekil 1. Afiş 1

‘Yok, etme var et’ sloganıyla yola çıkan öğrenci yaşadığı çevreyi olması gereken ve olan şeklinde resmetmiştir. ‘Bir yanda atıklar, çöpler, fabrikalar ve bacalarından çıkan zehirli gazlar diğer yanda ise hayalinde var olan temiz, sağlıklı çevre mevcuttur. İnsanlar böyle yaşamaya devam ettikçe dünya günden güne eriyerek yok olacaktır. Dünya bir müddet sonra bu kirliliği kaldıramayarak yaşanılmaz hale gelecektir. Dünyayı korumak için elimizden gelen çabayı göstermemiz gerekir.’



Şekil 2. Afiş 2

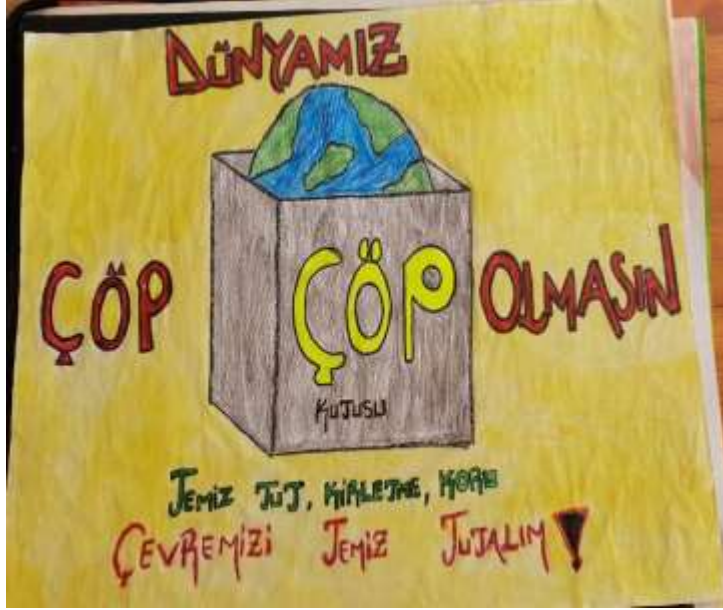
‘Otuz yıl daha tükendi’ sloganıyla düşüncelerini ifade eden öğrenci fabrikalar ve dumanların içinde kalan tek bir ağacın doğada kalma, hayatını devam ettirme mücadelesini resmetmiştir. ‘Ben bu çalışmada yaşadığım çevreden oldukça etkilendim. Bir ağacın ortalama ömrü insandan

daha uzundur. Bizler ömrümüz boyunca bizler için çalışan bu bitkilerin değerini bilmiyoruz ve bu gidişle hepsi tükenecek, tüketeceğiz, tükeneceğiz... Yaşadığım yer Türkiye'nin sanayi bölgesi olduğundan çevremizde yeşillik adına pek bir şey bulunmaz. Bizler de bu konudan muzdarip olduğumuz için çalışmamda fabrikaları kullandım. Resmin orta kısmında bir kara parçasında kurumuş ve yaprakları dökülmüş bir ağaç vardır. Bu ağaç fabrika dumanlarının etkisinden diğerlerine nazaran biraz daha az etkilenmiş ve bu hale gelinceye kadar insanlığa hizmet etmiş bir ağaç. Bu çalışmayı inceleyen kişi şunu hissetmeli: Küçükken yeşil boya kalemini alıp ağaçlar, çiçekler çizen çocuklar şimdi ise bütün renklerden vazgeçip siyah boya kalemleri ile dumanlar fabrikalar çiziyor.



Şekil 3. Afiş 3

'Dünyamız duman üstünde dönmesin' sloganıyla düşüncelerini ifade eden öğrenci, yaşadığı bölgedeki fabrikalara ve fabrikalardan çıkan dumanlara dikkat çekmiştir. Yaşanılan alanın yılın büyük bir zamanında dumanlar altında olması yaşanılan çevrenin havasının çok fazla kirli olması böyle bir betimlemenin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.



Şekil 4. Afiş 4

'Dünyamız çöp olmasın' sloganıyla düşüncelerini yansıtan öğrenci özellikle hava kirliliği olmak üzere çevre kirliliğine dikkat çekmiştir. 'ne yazık ki gürültü, hava kirliliği, su kirliliği, vb. sorunlardan dolayı çevremiz sürekli zarar görmektedir. Bu sorunların çözülmesi, çevrenin korunması ve daha sağlıklı bir yaşam sürmemiz için çevrenin korunması gerekmektedir. Çevrenin korunmasında insanlar büyük rol oynar. Örneğin denizleri ve çevremizi temiz tutarak, çöplerimizi çöp kutusuna atarak, fabrika bacalarına filtre takarak, ağaçlandırma yaparak çevremizin korunmasına katkı sağlayabiliriz.'



Şekil 5. Afiş 5

'Kirlı suda yaşam olmaz' sloganıyla düşüncelerini dile getiren öğrenci su canlılarının kirlilik dolayısıyla hayatlarının yok olduğundan bahsetmiştir. 'Su haricinde yaşamını sürdüren canlıların hayatı nasıl kıymetli ise su canlıları için de aynı şey geçerlidir. Bunun bilincinde olmak ve bu duruma ayak uydurmak en büyük sorumluluklarımızdandır. Dünyada yaşayan canlıların ortak özelliklerinden bir tanesi de suya olan bağımlılıklarıdır. Su olmaz ise hayatta olmaz. Dikkat çekmek istediğim nokta, insanların bilinçsizce yaptıkları davranışlar sonucu su canlılarının yok olması ve sudaki hayatların son bulması. Bu çalışma ile bu noktalara dikkat çekerek insanların bir nebze olsun bilinçlenmelerine katkı sağlamaktır.



Şekil 6. Afış 6

'Elindekini kıymetini bil' sloganı ile düşüncelerini yansıtan öğrenci şunları ifade etmiştir: 'İnsanlar öncelikle yaşadıkları yakın çevreden başlamalıdır çevrelerini korumaya. Temiz bir çevrede yaşamak insanların kendi elindedir. Bu konuda her birey kendi üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdiği vakit çevre istediğimiz gibi temiz yaşanılır bir alan olur. Bu sebeple herkes elindekini yakın çevresindekini korumalı ve sahip çıkmalıdır. Bu davranış genele yayıldığı zaman çevre doğrudan istenilen bir ortam haline gelecektir.



Şekil 7. Afiş 7

'Daha geç olmadan uyan' sloganıyla düşüncelerini yansıtan öğrenci yaşadığı çevredeki olguyu anlatırken, her geçen zamanın çevrenin aleyhinde işlediğinden bahsetmiştir. Dünyayı kum saatinin dökülen kumlarına benzeten öğrenci, geçen her vakitte dünyanın parça parça eriyerek güzelliklerini kaybettiğini dile getirmiştir. Hiçbir şey için geç olmadan insanların uyanması ve üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerini istemiştir.



Şekil 8. Afiş 8

‘İstiyorsan yaşamayı korumalısın doğayı’ sloganıyla düşüncelerini ifade eden öğrenci yakın çevresinde maruz kaldığı çevre olayını ele alarak sorunun kaynağının fabrika bacalarından çıkan zararlı gazlar olduğunu anlatmıştır. Bu durumun değiştirilerek tam tersi bir hal almasını yine bölgede yaşayan insanların sağlayabileceğine dikkat çekmiştir.



Şekil 9. Afiş 9

‘Yeşil dünya yeşeren umutlar’ sloganıyla yola çıkan öğrenci yaşadığı çevre yansımalarını kullanarak aslında yaşanılması gereken veya hayali kurulan çevre arasında duygusal bir bağ kurarak problemi çarpıcı bir biçimde afişe yansıtmıştır.



Şekil 10. Afiş 10



Öğrenci bu afişte zararlı atıkların oluşturduğu tehlikeye değinmiştir. Doğadaki canlıların bu tehlike karşısında doğayı koruma ve doğaya sahip çıkma davranışına vurgu yapmıştır.

Çevre kavramı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Tablo 1. Çevre Kavramına İlişkin Kodlar, Tema ve Frekans Değerleri

Temalar	Kod lar	Frekans	Toplam Frekans
Canlı	İnsan	8	24
	Hayvan	6	
	Bitkiler	6	
	Diğer canlılar	4	
Yaşam Alanı	Doğal ortam	5	14
	Yeşil ortam	2	
	Yaşanılan yer	5	
	Beşeri ortam	2	
Yaşanılan Çevre	Solunan hava	1	4
	Fabrika	2	
	Beton yapılar	1	

Tablo 1 incelendiğinde çevre kavramına ilişkin oluşan 11 farklı kodlamanın frekans değeri 42'dir. Bu kodlamalar 3 farklı kategoride toplanmıştır.

'İnsan' ve 'yaşanılan yer' kodlamasına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar:

Ö 1: İnsanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca hayatlarını sürdürdükleri yaşam alanı, yaşayabildikleri ortam çevredir.

Ö 4: İnsanlar ve diğer canlıların uyum içinde yaşadığı ortamdır.

Yaşadığımız bölgedeki insanların, fabrikaların, beşerî unsurların, çevre hakkındaki düşüncelerinize etkisi nelerdir?

Tablo 2. Yaşadığımız Bölgedeki İnsanların, Fabrikaların, Beşerî Unsurların, Çevre Hakkındaki Düşüncelere Etkisine İlişkin Kodlar, Tema ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Geçim Kaynağı	İnşaat	1	13
	Fabrika	8	
	Sanayi	4	
Toplumsal Tutum	Hastalık	2	18
	Duyarsız davranış	6	
	Bilinçsizlik	5	
	Sorumluluk	3	
	Üzüntü	2	
Kirliliğin Nedenleri	Kirli Toprak	5	19
	Çöp	4	
	Duman-kirli hava-atıklar	6	
	Su kirliliği	4	
Doğadaki Canlılar	Topraktaki canlı	2	4
	Hayvanlar	2	
Ekolojik Denge	Ağaç kesme	3	4
	Doğal denge	1	



Tablo 2 incelendiğinde oluşan 16 kodlamanın frekans değeri 58'dir. Bu kodlamalar 5 farklı kategoride toplanmıştır.

'İnsan', 'duman-kirli hava-atıklar' kodlamasına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar:

Ö 2: Yaşadığım çevrede insanlar çevreye karşı bilinçsiz davranıyor. Örneğin insanlar ağaçları kesip yerine evler, fabrikalar, vb. yapıları çok rahat yapabiliyorlar bunu gözlemliyorum. Kesilen ağaçların yerine yapılan fabrikalar doğayı kirletiyor.

Ö 5: Sanayi bölgesinde yaşadığımız için, balkona çıktığımda ağaçtan çok fabrika ve dumanlarını görüyorum. Küçüklüğümde hep şöyle düşünürdüm; özellikle çizgi filmlerde çevre ile ilgili düşüncelerim kuşlar, böcekler, yeşillikler, ağaçlardı. Şimdi ise yaşadığım çevreme baktığımda bunların hayalimdeki gibi olduğunu söylemek çok zor. Yaşadığım çevrenin bu hale gelmesinde baş unsur insanlar olduğu için, hayalimdekiler değil de gerçeklerle yüz yüze olduğumu anladım.

Yaşadığımız çevrenin insanlar ve sizin üzerinizdeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Tablo 3 Yaşanılan Çevrenin İnsanlar ve Sizin Üzerinizdeki Etkisi İlişkin Oluşan Kodlar, Tema ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Toplum Sağlığı	Sağlık	5	12
	Astım	2	
	Bronşit	2	
	Kanser	3	
Hava Kirliliği	Asit yağmuru	1	5
	Zararlı gazlar	4	
İnsan Doğa Çatışması	Doğa insan ayrışması	3	11
	Maddi çıkar	3	
	Betonlaşma	2	
	Doğal unsur tahribi	2	
	Toprak verimsizliği	1	
Toplumsal Hareketlilik	Göç	1	1
Toplumsal Tutum	Kabullenme	2	7
	Bilinçsiz davranış	5	

Tablo 3 incelendiğinde 14 kodlamanın frekans değeri 36'dır. Bu kodlamalar 5 farklı kategoride toplanmıştır.

'Sağlık' ve 'bilinçsiz davranış' kodlarına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar:

Ö 7: Yaşadığım çevrenin genel olarak fabrikalarla kaplı olması insanlara iş imkânı sunmaktadır. Bu imkânlardan dolayı insanlar doğanın kirlenip yok olmasını göz ardı etmektedir. Bu da yetişen yeni neslin bilinçsiz ve duyarsız olmasına etki yapıyor, çünkü insanlar kötü örnek oluyor.

Ö 9: Yaşadığım bölgedeki insanlarda astım, bronşit çok sık rastlanan hastalıklardan bunun sebebi de büyük oranda kirli hava sahamız. Örnek verecek olursak kardeşim astım, bronşit hastasıdır. Belli bir süre köy hayatından sonra hastalığında düzelmeler olmuştu. Tekrar bu

bölgeye geldiğimizde hastalığı devam etmeye başladı.

Yaşadığınız bölgedeki insanların, fabrikaların, beşerî unsurların bulunduğunuz doğal ortama etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Tablo 4. Yaşanılan Bölgedeki İnsanların, Fabrikaların, Beşerî Unsurların Bulunduğunuz Doğal Ortama Etkilerine İlişkin Kodlar, Tema ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Doğal Kaynaklar	Dere	3	13
	Toprak	5	
	Su	5	
Canlı Varlıklar	Canlı	3	9
	Orman canlısı	6	
Doğal Alan Kullanımı	Fabrika yapımı	3	12
	Betonlaşma	2	
	Fabrika gazları-kirli atık	7	
Doğa Tahribi	Ağaç kesimi	3	13
	Canlıların tahribi	7	
	Doğal yaşam tahribi	3	
Doğa Eğitim İlişkisi	Eğitim	2	6
	Okul	1	
	Anne-baba eğitimi	3	
Doğal Kaynakları Kullanma	Tüketim	1	1
Doğal Çevre	Yeşil alan	3	7
	Doğal yaşam alanı	4	
Doğaya Karşı Tutum	Sorumsuzluk	3	3

Tablo 4 incelendiğinde oluşan 18 kodlamanın frekans değeri 64'tür. Bu kodlamalar 8 kategoride toplanmıştır.

'Canlıların tahribi', 'fabrika gazları-kirli atık' kodlarına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar:

Ö 8: Ben doğal kaynakların tüketilmesinde bir sakınca görmüyorum. Sonuçta doğal ortam ve bu ortamda bulunan kaynaklar insanların ve diğer canlıların kullanması için var. Ancak insanlarımız bu doğal kaynakları kullanırken çevreye zarar veriyor. Sonuçta bu doğada sadece insanlar yok hayvanlar, böcekler, su canlıları, doğal ortam zarar gördüğü zaman bu canlıların yaşam alanı yok oluyor. Bu hayvanların nesli tükenmeyle karşı karşıya kalıyor. İnsanlar su kaynaklarını, havayı dilediği kullanamıyor.

Ö 9: İnsanların gerekli hassasiyetleri göstermemeleri, fabrikaların geceleri, biriktirdikleri gazları salmaları hava kirliliğini çok fazla artırmaktadır. Fabrika atıklarının doğaya verdiği tahribatın düşünülmemesi, böcekleri, hayvanları, canlıları yok etmektedir.

A-Bulduğunuz yakın çevrenizdeki insanların doğal kaynakların tüketilmesi konusundaki duyarlılıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?

B- Doğal kaynakların tüketilmesinin sizin ve yakın çevrenizdeki insanların üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?



Tablo 5. Bulduğunuz Yakın Çevrenizdeki İnsanların Doğal Kaynakların Tüketilmesi Konusundaki Duyarlılıkları ve Doğal Kaynakların Tüketilmesinin Yakın Çevrenizdeki İnsanların Üzerindeki Etkisine İlişkin Kodlar, Tema, Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Ekonomi	Sanayi	2	10
	Fabrika	3	
	Maddi kazanç	5	
Kirlilik	Duman	4	8
	Pis Koku	4	
Doğal Kaynak Kullanımı	Tüketim	5	5
Toplumsal Hareketlilik	Göç	7	7
Kaygı Duyma	Gelecek nesil	4	4
Doğaya Verilen Zarar	İsraf	6	14
	Yoketme	5	
	Atık	3	
Tutum ve Davranış Gösterme	Farkındalık	4	9
	Örnek davranış	5	
Toplum Sağlığı	Hastalık	8	8
Kurtarıcı Unsurlar	Aile	3	3
Duyarlılık Düzeyi	Umursamazlık	6	13
	Cahillik	2	
	Bilinçsiz olma	5	

Tablo 5 incelendiğinde oluşan 18 kodlamanın frekans değeri 81'dir. Bu kodlamalar 10 kategoride toplanmıştır.

'Göç', 'umursamazlık', 'hastalık', 'israf' kodlarına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar:

Ö 7: Bulduğum çevrede insanların bu konuda çok fazla hassasiyetli olduğunu söyleyemeyeceğim. Ancak geçmiş dönemlere oranla daha fazla önem verdiklerini söyleyebilirim. Örneğim bulunduğum çevredeki fabrikaların yerleşim yeri içinden kaldırılıp daha uygun yerlere taşınacağı söylenmektedir. Bunun iyi bir durum olduğunu söyleyebilirim. Bir başka örnek ise ilçemiz çöplüğünün yerleşim yerine yakın olması ve insanları aşırı rahatsız etmesi, insanlar bu durumun ortadan kalkması için yazın eylemde bulundular. İnsanların artık yaşadığı çevreyi daha fazla umursadığını düşünüyorum. Bu fabrika atıklarından dolayı sular kirlenmeye başladı. Toprak kirlendi, hava kirlendi, insanlar artık sadece iş var diye burada durmuyor. Kendini düşünmeye başladı insanlar, temiz yerlere gitmeye hayatları için güzel yerlere taşınmaya başladılar.

Ö 10: Doğal kaynaklar tüketilirken çok bilinçsiz davranılıyor. Doğal kaynaklar insanlar için çok büyük öneme sahip. Örneğin su o kadar önemli ki dünyada ne kadar yer kapladığına bakabiliriz, hatta insan vücudunun bile büyük bir kısmı sıvıdır. Canlılar için hayati öneme sahiptir. İnsanlar her türlü ihtiyaçlarında suları kullanmalarına rağmen, israf ve kirlenme konusunda gerekli hassasiyeti göstermiyorlar.

Yaşadığınız çevrenin hazırlamış olduğunuz afişe yansımaları hakkında ne düşünüyorsunuz.



Tablo 6. Yaşadığınız Çevrenin Hazırlamış Olduğunuz Afişe Yansımalarına Soruya İlişkin Kodlar, Tema ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Ekonomik Beklenti	Sanayi	6	12
	Fabrika	6	
İstenilen Doğa	Ağaç	1	3
	Yeşillik	2	
Doğanın Zarar Görme Nedeni	Duyarsız insan	5	20
	Çıkarıcılık	4	
	Tüketim	2	
	Su kirliliği	3	
	Fabrika atıkları	6	
Farkındalık Oluşturma	Dikkat çekmek	1	2
	Bilinçli davranış	1	
Kirlilikten Etkilenen Canlılar	Deniz canlıları	2	2
Doğanın Varlığı	Yaşam kaynağı	3	3

Tablo 6 incelendiğinde oluşan 13 kodlamanın frekans değeri 42'dir. Bu kodlamalar 6 kategoride toplanmıştır.

'Fabrika', 'duyarsız insan', 'fabrika atıkları' kodlarına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar:

Ö 6: Ben afişimde iki ayrı dünya ele aldım. Birinde insanın hayal ettiği güzellikler; temiz hava, yeşil ağaçlık alanlar, tertemiz akan suların olduğu bir çevre, birde yaşadığım çevreyi anlatan, yaptığımız hatalar sonucu ortaya çıkan dünya var; yanmış ağaçlar, kirli akan sular, temiz olmayan hava var. Yaşadığım çevre ve bundan yola çıkarak hayalimde nasıl bir yer olduğunu göstermeye çalıştım.

Ö 4: Afişimin oluşumunda öne çıkan unsurların başında fabrikalar geliyor. Fabrikalardan çıkan dumanlar bir sis bulutu gibi havayı kaplıyor ve çoğu zaman göz gözü görmüyor. Çevremdeki çoğu insan bu durumun farkında olduğu halde onlarda yaşadığı ortamın etkisinde kalarak çevreyi önemsemez hale gelmişler. İlham kaynağım fabrikalar ve çevreye karşı duyarsız insanlar oldu.

Çizmiş olduğunuz afişteki görsel ve sloganın oluşmasında sizi yönlendiren düşünce ilham kaynağı nedir?

Tablo 7. Afişteki Görsel Ve Sloganın Oluşmasında Öğrenciyi Yönlendiren Düşünceye İlişkin Kodlar, Tema ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
İnsanların Tutumu	Sorumsuzluk	2	4
	Duyarsızlık	2	
Yaşanılan Çevre	Kirli doğa	5	7
	Tahrip olan doğa	2	
İlham Kaynağı	Fabrika	3	5
	Su canlıları	2	
Kitle İletişimin Etkileri	Haber programları	1	1
Toplum Sağlığı	Hastalıklar	2	2

Tablo 7 incelendiğinde 8 kodlamanın frekans değeri 19'dur. Bu kodlamalar 5 farklı



kategoride toplanmıştır.

‘Kirli doğa’, ‘su canlıları’ kodlarına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar: Öğrenci 5: İlham kaynağım hem kendim şahit olduğum hem de haberlerde dikkatimi çeken su canlıların kirlilikten dolayı hayatlarının son bulması oldu. Benim afişimde suda yaşayan bir balık var bu balığın yarısı kirli suyun içerisinde ve çürümüş ölmüş durumda, diğer yarısı temiz su içerisinde sağlıklı bir görünümde. Bu durumun sebebinin biz insanlar olduğunu göstermek istedim. Diğer canlılarında aynı duruma düşmemesi için insanlara mesaj vermek istedim. Daha fazla canlı yok olmasın.

Öğrenci 3: Bir gün odamdaki camdan bakıyorum, odam hem denizi hem bahçemizi görüyor. Bahçede tek bir ağaç gözüme çarptı ve onunda yaprakları dökülmüş, kendini salmış bir haldeydi. Sonrasında kendime dediğim şeydi biz beş kişilik bir aileyken bir ağaca bakamıyoruz. Bu düşünce tam kafamdan silinmek üzere iken gözlerim denize takıldı denizin üzerindeki siyah bulut kümelerinden neredeyse deniz görünmüyor diye, neden böyle diye kendi kendime düşündüm. Yeşil ve mavi rengin yerine neden siyah renk kaplı her yer şeklinde düşündüm ve bunu afişte göstermek istedim. İlham kaynağım buydu.

Hazırlamış olduğunuz afişteki slogan ile vermek istediğiniz mesaj nedir?

Tablo 8. Afişteki Slogan ile Verilmek İstenen Mesaja İlişkin Kodlar, Tema ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Toplumsal Kaygı	Kuraklık	1	5
	Susuzluk	2	
	Kirli hava	2	
Toplum-Doğa Devamlılığı	Birlik beraberlik	3	17
	Gelecek kuşak	3	
	Sağlıklı yaşam	5	
	Empati	2	
	Başka hayatlara saygı	4	
Sahip Çıkma	Sorumluluk alma	4	9
	Bilinçli olma	5	
İstenilen Çevre	Temiz hava	3	3

Tablo 8 incelendiğinde oluşan 11 kodlamanın frekans değeri 34’tür. Bu kodlamalar 4 farklı kategoride toplanmıştır.

‘Sağlıklı yaşam’, ‘bilinçli olma’ kodlarına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar: Öğrenci 3: Etrafımızım fabrikalarla örülmesinin bir gün doğada bizim yaşam kaynağımız olan ihtiyaçların tükenmesine kadar devam etmesi, geri dönülmez bir yol açabilir. Bunu şimdiden insanlara göstermek istedim. Elimizi çabuk tutup grinin kasveti yeşili boğmadan bir an önce insanları bilinçlendirmeliyiz. Ne de olsa bir ağaç kırk yıl.

Öğrenci 2: Eğer insanlar sağlıklı bir çevre istiyorsalar öncelikle kendi davranışlarından başlamlıdırlar işe. İnsanlar çevre yararına hareketler sergilemedikçe çevreden nasıl iyi bir dönüş bekler. İnsanların duyarlı, sorumluluk sahibi, bilinçli davranmaları gerektiğini istedim. Çünkü her davranışın bir dönüşü olmaktadır.

Hazırladığınız afişle iletmek istediğiniz mesaj nedir?



Tablo 9. Afişle Verilmek İstlenen Mesaja İlişkin Kodlar, Tema Ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Toplum Beklentisi	Duyarlılık	6	18
	Sorumluluk	5	
	Bilinçli olma	4	
	Davranış gösterme	3	
Gelecek Nesillerin İnşası	Mutlu gelecek	3	10
	Gelecek kuşak	4	
	Başka hayatlara saygı	3	

Tablo 9 incelendiğinde oluşan 7 kodlamanın frekans değeri 28'dir. Bu kodlamalar 2 kategori halinde gruplanmıştır.

'Duyarlılık', 'sorumluluk', kodlarına ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar: Öğrenci 1: İnsanlardan bulunduğumuz çevredense yeni bir hayat, yeni bir çevre hayal etmelerini istiyorum. Bu konu hakkında duyarlılık göstermelerini, yaşanabilecek bir hayatın bizlerin elinde olduğu göstermeye çalıştım. Bu konu hakkında üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerini istiyorum.

Öğrenci 2: Günümüzde insanlar çevre kirliliğine, hava, su, toprak kirliliğine isyan ediyorlar. Ancak bu durumu kendilerinin oluşturduklarının farkında değiller. İsteğim şu ki afişimi gördüklerinde her şeyin sebebinin kendi davranışlarının sonucu olduğunu görmelerini sağlamaktır. Hayal ettikleri çevre için nasıl davranmaları gerektiğini göstermeye çalıştım. Bilinçli, duyarlı davranışlar göstermeleri gerektiğini gösterdim.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yaşadıkları çevre hakkındaki algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerden yaşadıkları çevreyi yansıtan afişler çizmeleri istenmiştir. Afişler vasıtası ile yaşadıkları çevre hakkında ne düşündükleri, nasıl bir çevre arzuladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerden daha ayrıntılı bilgiler toplamak ve yaşadıkları çevre hakkında duyuşsal eğilimlere ulaşmak için görüşme formu oluşturulmuş, öğrencilerle birebir görüşme yapılmıştır. Afişlerden ve yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizine uygun olarak analiz edilmiştir. Bu bölümde ise, yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

Yapılan araştırmanın vermiş olduğu genel düşünce, 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin görüş ve algıları, canlılar için özellikle de insan için vazgeçilmez olan çevrenin kurtarılması ve yaşatılmasına yöneliktir. Çevreyi genel anlamda doğa ve toplum ilişkisi olarak tanımladıkları görülmüştür. İnsanların doğaya karşı kayıtsız olmadıkları ancak gerekli sorumlulukları yerine getirmediği tespit edilmiştir.

"Çevre Kavramı Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir?" sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin çevre tanımının merkezine 'insan' temasını koydukları tespit edilmiştir. 10 katılımcıdan 8'i ilk olarak insan temasını dile getirmiştir. Akabinde ise canlılar, hayvanlar, bitki örtüsü ve doğal ortam gelmektedir. Bu sonuç bize göstermektedir ki 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin çevre algılarının temelinde insan olduğu, diğer unsurların ise insan faktörüne bağlı olarak değişkenlik gösterdiği ve insan ekseninde şekillendiğidir.



“Yaşadığınız Bölgedeki İnsanların, Fabrikaların, Beşerî Unsurların, Çevre Hakkındaki Düşüncelerinize Etkisi Nelerdir? sorusuna ilişkin sonuçlar yaşanan bölgenin çevre hakkındaki düşüncelere etkisi incelendiğinde fabrikaların, duyarsız davranışların, zehirli-kirli atıkların, dumanlı hava sahasının öğrencilerin çevre algısına tamamen hâkim olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde bu soruya ilişkin oluşan 16 adet kodlama içerisinde en sık tekrarlananın ‘fabrika’ olduğu görülmektedir. Gerekçe olarak; bölgedeki fabrikaların yaşam alanları ve yerleşim alanları ile tamamen iç içe olması düşünülmektedir. Öğrencilerin fabrika atıklarını görmeleri, insanların duyarsız davranmaları, dumanlı hava sahasına zamanlarının neredeyse tamamında maruz kalmaları, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

“Yaşadığınız Çevrenin İnsanlar ve Sizin Üzerinizdeki Etkisi Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde yaşanan çevrenin sağlık üzerinde büyük bir olumsuz etkiye sahip olduğu görülmektedir. Verilere bakıldığında soruya ilişkin oluşan 14 kodlama içerisinde ‘sağlık’ kavramının %50’lik bir tekrarlanma sayısını bilinçsiz davranış kavramı ile paylaştığı görülmüştür. Maddi çıkarların ve bilinçsiz davranışların insan sağlığını ikinci plana attığı düşünülmektedir. Kanserli hastalara, astım ve bronşitli hastalara öğrencilerin bizzat yakın çevrelerinden örnek göstermeleri bunun en açık örneklerinden biridir. Çevrenin bu halde olmasının temelinde toplumun duyarsız ve bilinçsiz davranışları olmakla beraber, bu etki sadece insanlar üzerinde değil doğal kaynaklar ve çevre dengesini de etkiler hale gelmiştir. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, bitki örtüsünün yok edilmesi, toprak, hava, su kirliliğinin çok olması hem insanlar üzerinde hem de doğal yaşam alanları üzerinde tehlike oluşturmaktadır. Su canlılarının doğal yaşam alanlarının kirlenmesi, toprak kirliliğiyle habitatların yok olması başlıca örneklerdir.

“Yaşadığınız Bölgedeki İnsanların, Fabrikaların, Beşerî Unsurların Bulduğunuz Doğal Ortama Etkileri Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların çoğu, fabrika gazları ve zehirli atıkların doğal yaşama zarar verdiğini belirtmiştir. Şöyle ki soruya ilişkin oluşan 18 kodlama içerisinde %80’lik tekrarlanma oranıyla ‘fabrika gazları-kirli atık, canlıların tahribi’ göze çarpmaktadır. Bu durumun doğal hayatta bulunan canlıların, doğal ortamlarının bozulduğu ve büyük oranda tahrip olduğu düşünülmektedir. İnsanlar ve diğer canlılar için olmazsa olmaz olan doğal kaynaklarımızın (toprak, su, hava, vb.) işlevini kaybetmesi canlılar için zararlı hale geldiği tespit edilmiştir. Bu durumların ortaya çıkmasında, bireylerin sorumluluktan kaçması özellikle anne-baba eğitiminin çocuklara olumsuz yansımaları ve çocukların gerekli hassasiyeti göstermedikleri tespit edilmiştir. Maddi beklentilerin doğanın önüne geçtiği tespit edilmiştir. Toplanan veriler ışığında bu uyumsuzluğun ve problemin temel sebeplerinden birinin toplum- eğitim ilişkisinin yetersiz olduğudur. Anne – baba eğitim düzeyi, eğitimden beklentinin düşük olması duyarsız kişilerin sayısının artmasında önemli faktör olarak tespit edilmiştir.

“Bulduğunuz Yakın Çevrenizdeki İnsanların Doğal Kaynakların Tüketilmesi Konusundaki Duyarlılıkları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Doğal Kaynakların Tüketilmesinin Sizin ve Yakın Çevrenizdeki İnsanların Üzerindeki Etkisi Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde sağlık, göç, israf, umursamazlık ve maddi kazanç kavramları göze çarpmıştır. Soruya ilişkin temalar incelendiğinde oluşan 24 kodlama içerisinde %80-%70-%60’lık oranlarla ‘sağlık’ ‘göç’ ‘umursamazlık’ kodlarının tekrarlandığı tespit edilmiştir. Sorumsuz ve duyarsız davranışlar, fabrika dumanları ve atıkların varlığı yaşanan

çevrenin ülkenin en fazla hava kirliliği olan yerlerden biri olduğu düşüncesini kanıksatmıştır. Kanser, astım, bronşit gibi hastalıkların bölgede sık rastlandığı dile getirilmiştir. Yaşanılan çevrenin bu vb. hastalıkları tetiklediği anlaşılmıştır.

Elde edilen veriler göstermiştir ki çevre kirliliğinin fazla olması hem toplumsal hareketlilik hem de toplumsal kaygı açısından önemli durumları ortaya koymuştur. İnsanların yaşadıkları bölgeden göç etmeyi düşünmesi, gelecek nesiller için kaygı duyması, kuraklık, susuzluk, yaşanılabilir bir ortamın kalmayacağı endişesi dile getirilmiştir. Bu durumun toplumsal hareketliliğe neden olduğu (göç) görülmüştür. Çevre ve toplum arasındaki ilişkinin kuvvetli ve sağlıklı olmasının yolunun eğitimden geçtiği vurgulanmıştır. İlişkinin saygı duyma, duygudaşlık kurma, farkındalık oluşturma, duyarlı olma, temiz bir çevrede yaşamak için davranışta bulunma gibi tutumlara sahip olmakla mümkün olacağı dile getirilmiştir. Bu davranışların ortaya çıkması duyarlı anne-baba, ailede verilen sağlam eğitim ve ardından okullarda çevre bilincinin aşılmasına yönelik faaliyetlerin artırılması olarak dile getirilmiştir.

“Yaşadığınız Çevrenin Hazırlamış Olduğunuz Afişe Yansımaları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların sanayi, fabrika ve fabrika atıkları üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde 13 kodlamanın olduğu ve bu kodlar içinde %60 lık oranla ‘sanayi-fabrika-fabrika atıkları’ temalarının sık tekrarlandığı belirlenmiştir. Sanayinin, fabrikaların ve dumanların yerleşim yeri ile iç içe olması katılımcıların düşüncelerinin belirlenmesinde etkili olmuştur. Yapılan afişlerde bu üç faktörün olduğu ve olmadığı durumlar hayal edilip düşünceler aktarılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar daha temiz, yeşilin çok olduğu, hava kirliliğinin olmadığı, insanların yaşadıkları çevreye sahip çıktığı bir ortamı hayal etmişlerdir. Bu düşünceler ışığında afişler oluşmuştur.

“Çizmiş Olduğunuz Afışteki Görsel ve Sloganın Oluşmasında Sizi Yönlendiren Düşünce İlham Kaynağı Nedir?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ilham kaynağının kirliliğe, bilinçsiz ve duyarlı davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Soruya ilişkin oluşan 13 kod içerisinde ‘kirliliğin’ %50’lik bir oranla tekrarlandığı ve en çok değinilen olgu olduğu görülmüştür. Çevrelerindeki insanların maddi çıkarları birinci öncelik yapmaları, doğa için gerekli bilinç ve duyarlılığı göstermemeleri öğrencilerin bu sonuçları oraya koymasında etkili olmuştur. Kirliliğin varlığı, yaşanılır bir çevrenin oluşturulması için hedef belirlemede ve bu amaç doğrultusunda yapılacak çalışmalarda itici bir unsur olmuştur

“Hazırlamış Olduğunuz Afışteki Slogan ile Vermek İsteddiğiniz Mesaj Nedir?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde oluşan 12 kodlama içerisinde %60’lık bir oranla bilinçli olmanın net bir şekilde öne çıktığı tespit edilmiştir. Yaşanılan çevrenin bu halde olmasında temel unsurun insanların bilinçsiz davranışları, çevreyi ve çevredeki diğer canlıları önemsememeleri olmuştur. Kanser, astım, bronşit gibi sağlık problemlerinin sık görülmesi olağan bir durum gibi algılanmaktadır. İnsanların kendi sağlıklarını hiçe saymaları, doğanın yok oluşuna dur dememeleri, sorumluluk ve bilinç düzeyinin ne boyutta olduğunu göstermektedir. Eğer insanlar sağlıklı bir çevre istiyorlarsa öncelikle kendi davranışlarından başlamalıdır işe. “İnsanlar çevre yararına hareketler sergilemedikçe çevreden nasıl iyi bir dönüş bekler. İnsanların duyarlı, sorumluluk sahibi, bilinçli davranmaları gerektiğini



isterdim. Çünkü her davranışın bir dönüşü olmaktadır.” Bu düşünceler mesajın ne olduğunu net bir şekilde ortaya koymuştur.

“Hazırladığımız Afişle İletmek İstedığınız Mesaj Nedir?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ‘duyarlılık’, ‘sorumluluk’, ‘mutlu gelecek’ gibi kavramların ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Oluşan 7 kodlama içerisinde %60’lık bir oranla “duyarlılığın” ön plana çıktığı görülmüştür. Arzu edilen çevreye ulaşabilmenin yine biz insanların bilinçli, duyarlı davranışları ile mümkün olabileceği vurgulanmıştır. Bu durumun oluşmasında insanların bireysel olarak sorumluluktan kaçma davranışında bulunması gelmektedir. Bir diğer sonuç da insanların duyarlılık anlayışının sadece düşünceden ibaret olduğu ve davranış gösterme noktasında gerekli hassasiyeti göstermemeleridir.

Bulgular genel olarak incelendiğinde karşımıza iki ana tema çıkmaktadır. Bunlar doğa ve toplum temalarıdır. Öğrenciler çevreyi genel olarak doğa ve toplum arasındaki bağlantı üzerine inşa etmişlerdir. Doğayı doğal kaynaklar ve çevre dengesi üzerine kuran öğrenciler toplumu ise daha çok doğaya hâkim olan taraf olarak belirtmişlerdir. Bu hâkimiyet daha çok doğadan aşırı yararlanma, doğal kaynakları bilinçsizce tüketme, doğayı kirletme ve doğaya zarar verme şeklinde karşımıza çıkmıştır. Doğadan bu şekilde yararlanmanın sebebi olarak insanların maddi çıkarları öncelik haline getirmeleri olmuştur. Durum bu şekilde olunca, öğrenciler doğanın insanlara cevabından bahsetmiştir. Bu cevap daha çok tahrip olan doğanın sağlığını kaybetmesinden ötürü bölgede yaşayan insanların da sağlıklarından olmalarıyla sonuçlanmıştır. Her tarafın fabrikalarla ve fabrikaların bacalarından çıkan dumanlarla kaplanması, insanların ve fabrikaların iç içe girmesi bölgenin bazı sağlıksal problemlerden dolayı göç vermesine sebep olmuştur. Bir o kadar insan da bu durumu kabullenerek yaşamına devam etmektedir. Öğrenciler bu duruma çözüm olarak eğitimi göstermişlerdir. Bu eğitim ise anne –baba ile ailede yani temelde başlayıp sosyal çevre ve okulla sağlamlaştırılarak içselleşmiş hale getirilecek bir çevre eğitimidir.

Çevre eğitiminin amacı bireyi sadece çevre hakkında bilgilendirmek değil, çevreyi koruyup geliştirecek tutum ve davranışların kazanmasını da sağlamaktır.

Toplumumuzda ortaya çıkan problemlerinden biri de bilinçlenme konusunda ortaya çıkan eksikliklerdir. Bu konuda yeterli eğitimi almamış bireyler, çevrenin gelecek nesiller için de yaşam kaynağı olacağını düşünemez.

Aksoy ve Karatekin, (2012) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamışlardır. Bu hedef doğrultusunda Türkiye’de altı farklı üniversitenin eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında her sınıf düzeyinde öğrenim gören 1587 öğretmen adayına “bilgi, duyuşsal eğilim, davranış ve bilişsel beceri” bileşenlerinden oluşan çevre okuryazarlığı anketi uygulamışlardır. Betimsel tarama yöntemi kullanılan bu araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının orta düzeyde çevre okuryazarı olduklarını görmüşlerdir. Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıkları üzerinde gelir düzeyinin bir etkisinin olmadığını görmüşlerdir. Cinsiyet, çevre merak düzeyi, ailede çevreye duyarlı birey bulunma durumu, doğal alanlarda bulunma sıklığı, çevresel aktivitelere katılma sıklığı ve üniversitede çevre eğitimi dersi alma değişkenlerinin etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen sonuçların, eğitim sistemi içine girecek olan bireyleri, çevre



okuryazarı yapmak için gerekli olan unsurları görme noktasında önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Aydın ve Çepni, (2012) yaptıkları çalışmada Karabük ilindeki ikinci kademe ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından değerlendirmek istemişlerdir. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bize ait çalışmada ise öğrencilerin çevre algılarının daha çok çevrenin kurtarılmasına ve yok edilmesinin önlenmesine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan ortaya çıkan sonuçta düşüncelerin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Seçgin, Yalvaç ve Çetin (2010) çalışmalarında sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji programlarını yakından ilgilendiren çevre konusunda, ilköğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarındaki kavramlar ve çevre sorunlarını algılayış biçimlerini karikatürler aracılığıyla tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin karikatür yorumlarında yer alan kavramların kullanılma sıklığı incelenmiş; bu karikatürlerde en çok küresel ısınma, kirlilik, kuraklık, doğal denge, duyarsızlık, bilinçsizlik, insan gibi kavramların tekrarlandığı tespit edilmiştir. Bizim yaptığımız çalışma sonuçlarında da benzer temaların sıklıkla dile getirildiği belirlenmiştir.

Zengin ve Kunt, (2013) çalışmada ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Analizler sonucunda, öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik tutumları; cinsiyet ve yaşadıkları yer bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterirken öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin, ormanların yararını çoğunlukla insan yaşamı üzerine gördükleri tespit edilmiştir.

Öneriler

Çevre değerlerine sahip çıkan saygı duyan bir toplum istiyorsak öncelikle bireylerin doğru bilgilere ulaşmasını sağlamalıyız. Bu hedefe de sağlıklı bir çevre eğitimi ile ulaşmak mümkündür. Eğitim insanlara “bilgi”, “beceri”, “değer” kazandırmalı, sorumluluğunu bilen insanların oluşmasına katkı sağlayacak şekilde olmalıdır.

Ülkemizde hem eğitim düzeyinin yetersiz olması hem de insanların şahsi çıkarlarını çevrenin üzerinde görmesinden dolayı insanlar çevre duyarlılığı hakkında gerekli hassasiyeti göstermemektedir. Çevre eğitimi bu noktada önemli rol alacaktır.

Bu çalışmada örneklem olarak başta hava kirliliği olmak üzere çevre sorunlarının yoğun bir şekilde yaşandığı Dilovası ilçesi seçilmiştir. Ülkemizde çevre sorunlarının hissedildiği diğer yerleşim birimlerindeki öğrencilerin çevre tutumları incelenebilir ve elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.

Etik Metin

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



KAYNAKLAR

- Aksoy, B., & Karatekin, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(1), 1423-1438. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>
- Ateş, M., & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “küresel ısınma” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27), 221-241.
- Aydın, F., & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.
- Bildik, G. (2011). *İlköğretim 7. Sınıfta verilen çevre konusunun öğrencilerin çevresel tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Tematik Paneli. (2003). *Çevre ve sürdürülebilir kalkınma tematik paneli öngörü raporu*.
- Erten, S. (2014). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 25, 65-66.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). *Educational research an introduction*. (6. Baskı). Longman.
- Gökçe, N., Kaya, E., & Özden, M. (2007). Elementary students' attitudes towards environment. *Elementary Education Online*, 6(3), 452-468.
- Güney, E. (2002). *Genel çevre kirlenmesi*. Çantay.
- IEEP. (1994). *UNESCO-UNEP-IEEP: Environmental Education Series*. 2018 tarihinde Environmental Education Activities for Primary Schools: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000963/096345eo.pdf>
- Isababayeva, A. (2013). Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(6), 299-308.
- Karakuş, U., Palaz, T., Kılcan, B., & Çepni, O. (2012). Sosyal bilgiler müfredatında yer alan " çevre sorunları" konularının öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 363-376.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Parlak, M., & Yıldırım, U. (2004). *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar*. Beta.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. B. Demir, Çev.) Pegem.
- Sağlam, N., & Uzun, N. (2005). Ortaöğretim kurumlarında çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitim programları hakkındaki görüşleri. *XIV. Eğitim bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi.
- Seçgin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 391-398.
- Sipahioğlu, Ş., Yıldız, K., & Yılmaz, M. (2005). *Çevre bilimi*. Gündüz Eğitim.
- Şimşekli, Y., Yıldırım, Z., Kasapoğlu, A., Kandemir, A., Genç, H., Örün, İ., & Sarıbiyık, S. (2005). *Çevre Bilimi*. Lisans.
- UNESCO. (1978). *Final Report: Intergovernmental conference on environmental education*. Tblisi. 2018 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/>
- Uşak, M. (2009). *Çevre Bilimi*. Anı.



- Uyar, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre algısının belirlenmesinde afiş kullanımı*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Uzun, N. (2007). *Orta öğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Ünal, S., & Dımışki, E. (1999). Unesco-Unep Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16-17"*, 142-154.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zengin, U., & Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 10(23)*, 155-165.

EXTENDED ABSTRACT

Poster Use In Determining The Environment Perception Of Social Students

Introduction

The environment is a source of life for us humans, a unique gift offered to people so that we can continue our lives. While this has been the case for centuries, it has not attracted the attention of humanity. In other words, the fact that people have not behaved so badly as today has prevented people from paying attention to the environment. Especially after the 19th century, the fact that people started to pollute the environment as much as they never polluted, this attention has been drawn over time. The environment, which is the common life point for all people, has found itself in great danger, especially with the developments in science, industry, and technology. The fact that people start to consume the environment unconsciously to meet their needs, and that they do not help the environment in a good way during this consumption, has become a great danger and threat to both our natural environment and people.

Since human beings use nature too much for their own interests, the extent of the danger is higher than in the past. To prevent this problem is to raise individuals who are aware of the importance of the environment for the universe. Social studies course undertakes a very important task in order to raise individuals with this awareness and characteristics.

Method

The aim of this research is to see the level of environmental perceptions of secondary school students and to determine their thoughts about the environment they live in.

In order to reach the data in the research, a case study, one of the qualitative research models, and a 'holistic single case design' as a design were used.

In this study, the criterion sampling method was used. As Yıldırım and Şimşek (2013) stated, “the basic understanding is to study all situations that meet a predetermined set of criteria. The criteria or criteria mentioned here can be created by the researcher or a previously prepared criteria list can be used” (p.140).

Analysis of Data

The analysis of the data in the study was carried out according to the content analysis approach. We reached the themes through coding with the data obtained according to this approach. The main purpose is to reach meaningful concepts that can explain the obtained data. For this purpose, it is necessary to conceptualize the collected data first, then organize it logically according to the emerging concepts and determine the themes that explain the data accordingly. The basic process in content analysis is to collect similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them by arranging them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 259).

Discussion And Conclusion

In this study, we aim to reveal the perceptions of secondary school students about the environment they live in. We aimed to learn how they perceive and see the environment they live in. For this purpose, we asked students to draw posters reflecting their environment. It has been observed through the posters what they think about the environment they live in and what kind of environment they desire. In order to obtain more information that is detailed from the students and their affective tendencies about the environment they live in, an interview form was created and one-on-one interviews were conducted with the students. The findings obtained from the posters and interviews were analyzed in accordance with the descriptive content analysis. In this section, the results that emerged based on the findings obtained because of the analyzes and the recommendations based on these results will be included.



The general idea of the research, the views, and perceptions of the students in the 13-14 age group is aimed at saving and maintaining the environment, which is indispensable for living things, especially for humans. We have seen that they define the environment as a relationship between nature and society in general. We have observed that people are not indifferent to nature but do not fulfill the necessary responsibilities.

When the findings are examined in general, two main themes emerge. These are nature and society themes. Students built the environment on the connection between nature and society in general. The students who built nature on the balance of natural resources and the environment stated that society as the party that dominates nature. This dominance has mostly appeared in the form of excessive use of nature, unconscious consumption of natural resources, polluting nature, and harming nature. The reason for benefiting from nature in this way is that people prioritize material interests. When this was the case, the students talked about nature's response to humans. This response resulted in the people living in the region losing their health, mostly due to the loss of health of the destroyed nature. The fact that all sides are covered with factories and the smoke coming out of the chimneys of the factories, and people and factories are intertwined, caused the region to migrate due to some health problems. Many people accept this situation and move on with their lives. The students showed education as a solution to this situation. This education, on the other hand, is an environmental education that starts with the parents, that is, in the family, and will be internalized by strengthening it with the social environment and school.



"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/).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Ali ÇOLAK**¹  & Talip ÖZTÜRK² 

Gönderilme Tarihi: 22 Kasım 2022 Kabul Tarihi: 12 Aralık 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1208473

Öz:

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ve dijital vatandaşlık düzeyleri belirlenmiş, dijital okuryazarlığın yanı sıra; cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı ve aylık gelir durumu değişkenleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Giresun Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi'nde 2021-2022 bahar yarıyılı eğitim döneminde öğrenim görmekte olan 236 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları ise; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini toplamak adına araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi için "Dijital Vatandaşlık Ölçeği" ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler dijital ortama aktarılmış ve çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve okuryazarlık düzeyleri yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Dijital vatandaşlık düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Üniversiteler, sınıf düzeyleri, internet kullanım sıklığı ve aylık gelir durumu ile dijital vatandaşlık düzeyi arasında ise anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yapılan ilişkisel analiz sonucunda ise dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık arasında birçok boyutta ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Tespit edilen bu ilişkiler pozitif yönde; çok yüksek, yüksek, orta ve zayıf düzeyde ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların benzer çalışmalarda da görülebileceği tartışılmıştır. Ardından araştırmada elde edilen sonuçlara göre; MEB tarafından dijital vatandaşlık ve boyutlarının tek tek programa dahil edilebileceği gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, dijital vatandaşlık, dijital okuryazarlık.

Abstract:

The aim of this study is to examine the digital citizenship levels of pre-service social studies teachers in terms of various variables. In this direction, the personal information and digital citizenship levels of pre-service social studies teachers were

Atf:

Çolak, A. & Öztürk, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 310-337. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1208473>

¹Ordu Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-9729-6340

²Ordu Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3543-0468

*Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Corresponding Author: colakali611@gmail.com

determined, and the relationship between digital literacy and the variables of gender, university, grade level, frequency of internet use and monthly income was examined. The study group of this research consists of 236 pre-service social studies teachers studying at Giresun University and Trabzon University in the spring semester of 2021-2022. Relational survey method, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. Data collection tools were; "Personal Information Form" created by the researcher to collect the personal information of the pre-service teachers, "Digital Citizenship Scale" to determine their digital citizenship levels and "Digital Literacy Scale" to determine their digital literacy levels. The scales were digitized and delivered to the study group. According to the information obtained as a result of the research, digital citizenship and literacy levels of pre-service social studies teachers were determined at a high level. No significant difference was found between digital citizenship level and gender variable. Significant differences were observed between universities, grade levels, frequency of internet use and monthly income status and digital citizenship level. As a result of the relational analysis, it was concluded that there is a relationship between digital citizenship and digital literacy in many dimensions. These relationships were found to be positive at very high, high, medium and weak levels. It was discussed that these results can also be seen in similar studies. Then, according to the results obtained in the study, suggestions such as the inclusion of digital citizenship and its dimensions one by one in the program by the Ministry of National Education were presented.

Keywords: Social studies, digital citizenship, digital literacy.

GİRİŞ

Cambridge (2022) vatandaşlık kavramını, bir ülkeye taraf olma ve bu taraflılıktan doğan haklara sahip olmak olarak tanımlamıştır. Susan (1995) ise, vatandaşlık kavramının karmaşık yapıda kaldığını ve özellikle son tarihsel dönemde etkisi altında bırakıldığı radikal (ve aynı zamanda muhafazakâr) düşünce yapıları ile bu kavramın farklı bireyler adına farklı anlamlar ifade etmesi olduğunu ortaya koymaktadır. Yine Susan'a (1995) göre vatandaşlık kavramının anlamı etrafında ideolojik bir sahiplik ya da kontrol mücadelesi olması kaçınılmaz bir durum olarak bireylerin karşılıklarına çıkmaktadır.

Baron (2015) ise başka bir açıdan, ifadesinde demokrasinin vatandaşlığa bağlı olduğunu söylemektedir. Buna göre; vatandaşların, işlevsel bozukluklara yol açacak yöntemleri seçmesinin, en basit ifadeyle olabileceklerinden çok daha az ahlaklı davranmalarına sebep olacağını belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde vatandaşlık kavramının, çevresel faktörler ile sebep sonuç ilişkisine giren bir kavram olduğunu görmek mümkündür. Örnek olarak ise Davies (2001) bir ülkenin özümseydiği vatandaşlık eğitiminin doğal yapısının; devletin siyasi çerçevesi, düşüncesi ve bunun gibi kavramlardan büyük ölçüde etkilendiğini gözlemlemektedir.

Gelişen ve değişen dünya ile vatandaşlık eğitiminin; devletin siyasi çerçevesi, düşüncesi ve diğer kavramlarda ortaya çıkan teknolojik güncellemeler ile dijitalle doğru eğilmekte olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin temel amacı içerisinde bulunan ve ana unsurlardan birisi olan vatandaşlık kavramı da bu eğilimin içerisine, gelişen teknoloji ve çeşitli ağlarla birbirine bağlanan toplum vasıtasıyla dahil olmaktadır.

Dijital Vatandaşlık

İletişimin yeni boyutu, aynı zamanda "ağ toplumu" olarak nitelendirilen yeni bir toplum kavramını da beraberinde getirmiş ve bu toplumda yaşayan bireyler "dijital vatandaşlar" olarak tanımlanmıştır (Castells, 2000). Dijital vatandaşlık kavramı, bireylerin dijital araçları sorumlu ve uygun kullanımı doğrultusunda; sorumluluk seviyeleri ile ilişkilendirilmektedir

(Mossberger, Tolbert & McNeal 2017). Farmer (2010) dijital vatandaşlığı, internetteki enformasyonlara faydalı bir halde ulaşarak bu enformasyonlardan hem bireysel hem de toplumsal fayda hedefiyle istifade edebilen kişilerin eğitilmesine yönelik olarak aktarılan eğitim olarak ifade etmektedir. Dijital ortamlarda bulunan bilinçli vatandaşlar yetiştirme gayesi taşıyan en temel kavram olarak ise “Dijital Vatandaşlık” kavramı gösterilebilir. Ribble’a (2021) göre bu kavram üç ana bölüm ve dokuz alt kavramdan oluşmaktadır. Yani dijital vatandaşlığı olduğu gibi tek bir manada ele alıp aktarmak bu olguda bireylerin yetersiz kalmasına sebep olacaktır. Alt anlamları ve kavramlarıyla bakıldığında tam manasıyla bir program ve bilinç oluşturmak mümkündür. Bu doğrultuda çeşitli etmenlerinde bu kavramın bireydeki varlığında ve seviyesinde etkili olacağını ifade etmek gerekmektedir. Ribble (2021) bu üç bölüm ve toplamda dokuz alt unsuru şu şekilde açıklamıştır:

a. Saygı duy (Respect):

- Dijital erişim (Digital access): Dijital hakların ve erişimin eşitliğini savunmak, dijital vatandaşlığın başladığı yerdir.
- Dijital görgü (Digital etiquette): Kurallar ve politikalar yeterli değildir – herkese çevrim içi ortamda uygun şekilde davranmayı öğretmeliyiz.
- Dijital hukuk (Digital law): Kullanıcıların birbirlerinin dijital mülklerini nasıl düzgün bir şekilde kullanacaklarını ve paylaşacaklarını anlamaları elzemdir.

b. Eğit (Educate):

- Dijital iletişim (Digital communication): Mevcut olan çok sayıda iletişim olduğundan, öğrencilerin hitap edecekleri topluluk ve mesajlarına bağlı olarak doğru araçları nasıl seçeceklerini öğrenmeleri gerekmektedir.
- Dijital okuryazarlık (Digital literacy): Bu, araçları kullanmaktan çok daha fazlasını içerir. Dijital okuryazarlık, materyalleri nasıl bulacağı, değerlendireceği ve kaynak göstereceği ile ilgilidir.
- Dijital ticaret (Digital commerce): Öğrencilerin daha çok çevrimiçi alışveriş yapmasıyla beraber, dijital ekonomide nasıl etkin tüketiciler olacaklarını anlamaları gerekmektedir.

c. Korum (Protect):

- Dijital hak ve sorumluluklar (Digital rights and responsibilities): Öğrenciler gizlilik ve konuşma özgürlüğü gibi temel dijital haklarını anlamalıdır.
- Dijital güvenlik ve koruma (Digital safety and security): Dijital vatandaşlar, gizlilik özelliklerini kontrol ederek bilgilerini nasıl himaye edeceklerini bilmelidirler.
- Dijital sağlık ve zindelik (Digital health and wellness): Dijital dünyada yaşamın bir önemli tarafı da ne zaman fişi çekeceğini bilmektir. Öğrencilerin, çevrimiçi ve çevrimdışı zamanlarını ve etkinliklerini nasıl önceliklendirecekleri konusunda bilinçli kararlar vermeleri gerekmektedir. Denge, DigCitCommit’in beş yetkinliğinden biridir.

Digcitcommit.org’a (t.y.) göre dijital vatandaşlık, bugünün öğrencileri ve yarının liderleri için elzem bir beceridir. Bu kapsamda belirlenen beş yetkinliğin ise tartışmaları yapılmayacaklardan yapılacaklara çevireceğinden bahsetmektedir. Bu beş yetkinlik ise şunlardır:

- Kapsayıcı (Inclusive): Birden çok bakış açısını anlamaya ve duymaya açıktır ve çevrimiçi ortamda başkalarıyla saygı ve empati çerçevesinde etkileşimde bulunur.
- Bilinçli (Informed): Dijital medya ve sosyal paylaşımların doğruluğunu, bakış açısını ve geçerliliğini değerlendirir.
- Müdahil olan (Engaged): Sivil katılım için, sorunları çözmek ve hem fiziksel hem de sanal topluluklarda iyilik için bir güç olmak adına teknoloji ve dijital kanalları kullanır.
- Dengeli (Balanced): Çevrimiçi ve çevrimdışı etkinliklerini ve zamanını nasıl önceliklendireceği hakkında bilinçli kararlar verir.
- Dikkatli (Alert): Çevrimiçi eylemlerinin farkındadır ve diğer çevrimiçi olanlar için nasıl güvenli ortamlar yaratacağını ve nasıl güvende olacağını bilir.

Dijital vatandaşlığın alt boyutuna bakıldığında, söz konusu bu alt boyutlar bireylerin sosyal hayatını düzenlemekte, kolaylaştırmakta, böylece bireyin sosyalleşmesini ve toplumla bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu kavram, okulda kazanılan bir dizi bilgi, beceri, tutum ve değerlerin hayata entegre edilmesi için bir araç olarak görülmektedir (Dedebalı & Daşdemir, 2019).

Akdağ (2012) sosyal bilgiler programının; ana temasının etrafında öğrenme alanlarının çeşitli şekillerde şemalandığını belirtmekte, bu öğrenme alanlarının da kendi temellerinde bir bütünlük oluşturduğunu ve son olarak kazanımların da bu sıralamayı izlediğini belirtmektedir. Yine bu şekilde ilköğretim sosyal bilgiler dersine ait öğretim programında uygulamaya geçirilen bütün başkalaşımın ve düzenlemelerin, sosyal bilgiler öğretmen adayları açısından ne kadar benimsendiğinin de önemli olduğunu ifade etmektedir. Amacı en bilinen haliyle iyi bir vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinin bu doğrultuda iyi bir dijital vatandaş yetiştirmesi gerekliliği de yadsınamaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde bu kazancı bireylere aktaracak olan meslek gruplarından birisi de sosyal bilgiler öğretmenleridir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak geliştirilen çalışmanın amacı da bu doğrultuda belirlenmiştir.

Dijital vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler ile ilgili olan literatür, bu araştırma kapsamında tarandığında araştırmaların sosyal bilgiler öğretmen adayları ya da öğretmenleri ile sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Sevigen & Yılar, 2022). Bunların yanı sıra dijital vatandaşlık bağlamında öğrenciler bazında yapılan araştırmaları da görmek mümkündür.

Dere ve Yavuzay'ın (2019) gerçekleştirdiği araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesine yönelik bir çalışma oluşturulduğu, bu çalışma kapsamında belirlenen örneklem düzleminde gerçekleştirilen uygulama ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin tespit edildiği, anlamlı farklılıklar olup olmadığı ortaya koyulduğu ve bu kapsamda bazı önerilerde bulunulduğu görülmektedir. Kilci (2019) ise araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri ve uygulamaları üzerine çalışma gerçekleştirmiş ve bu kapsamda elde edilen verilere göre çalışmaya dahil olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterli düzeyde dijital vatandaşlık kavramına dair bilgi durumuna sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Yine; Karasu Avcı, Faiz ve Recepoğlu (2021) yapmış oldukları araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının belirlenmesi üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma ile beraber araştırmacılar örneklem kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık



algılarını tespit etmiş, bu algı düzeyini orta düzeyin üzerinde bulmuşlardır. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital algılarında bazı maddeler özelinde cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmanın söz konusu olduğunu da aktarmışlardır. Aslan ve Çakmak (2018) ise yapmış oldukları çalışma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarını bazı değişkenler açısından incelemiş, bunun sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internette çevrimiçi kalma sürelerinin artmasıyla beraber tutumlarının da olumlu yönde ilerlediğini tespit etmişlerdir.

Bir başka açıdan Kara ve Atasoy (2019) dijital vatandaşlığı hem kavram olarak hem de alt boyutları olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda ise 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların dijital vatandaşlık açısından yeterli olmadığı sonucuna varmış, sınıflar bazında ve öğrenme alanlarında ise konu dağılımında düzensizlik olduğunu tespit etmişlerdir. Turan ve Karasu Avcı (2018) da 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı dijital vatandaşlık kapsamında inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Programda yer alan bölümlerde dijital vatandaşlığı irdeleyen araştırmacılar, bu bölümlerde dijital vatandaşlıkla alakalı olan kısımları tespit etmiş ve çalışma sonucunda literatüre sunmuşlardır. Aydemir'de (2018) yapmış olduğu çalışmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı dijital vatandaşlık ve alt boyutları kapsamında incelemiş, bunun sonucunda öğrenme alanlarının ve bu alanların içerisinde bulunan kazanımların yeterli bir şekilde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını aktaramadığı olgusuna varmıştır.

Öğrenci odaklı araştırmalara bakıldığında ise, Karaduman ve Öztürk'ün (2014) sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımalarını incelemiştir. Bunun sonucunda araştırmacılar, dijital vatandaşlığa yönelik etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin dijital çevrelerdeki davranışlarına olumlu yönde etki ettiği olgusuna varmışlardır. Oyedemi (2012) Afrika'da bulunan üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarını dijital vatandaşlık bağlamında incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaç doğrultusunda bir ölçek geliştirip uygulayan araştırmacı, üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık seviyesinin zayıf olduğunu tespit etmiş ve buna sebep olarak ise bireylerin internete erişim olanaklarının mevcut buldukları yaşam alanlarında kısıtlı olmasını öne sürmüştür. Netwong (2013) gerçekleştirdiği çalışmada öğrenme başarısını bu kapsamda ele almış, e-öğrenme yolu ile başarı arasında bulunan ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla örnekleminde yer alan üniversite öğrencileri ile dijital vatandaşlıkla alakalı anket ve e-öğrenme başarı denemesi yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ise dijital vatandaşlık ilerlemesinin %15, öğrenme başarı oranının %23 arttığı, dijital vatandaşlık ile öğrenme başarısı arasında bu doğrultuda anlamlı şekilde bir bağın olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın amacı araştırma kapsamında belirlenen örneklem çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerini; dijital okuryazarlık, cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı ve aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre incelemek, bu doğrultuda öneri veya öneriler sunmaktır.

Problem Cümlesi

2021-2022 bahar yarıyılı eğitim döneminde Giresun Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ve çeşitli değişkenler ile ilişkisi nedir?

Alt Problemler

1. Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri nedir?
2. Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, üniversite, sınıf, internet kullanım sıklığı, aylık gelir) ile ilişkisi nedir?
3. Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma, tarama çalışmalarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde ölçeklerden elde edilen veriler daha önceden tespit edilmiş hedefler ya da değişkenler arasındaki korelasyonu irdelemek için elde edilir. Bazı durumlarda, çeşitli yapılar arasındaki karmaşık kuramsal ilişkileri test etmek için kullanılır (Hutchinson, 2004). Bu araştırmanın sonuçlarına güvenebilmek için cevaplayıcıların sorulara doğru ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılır. Tüm maddelerin herkes için aynı anlamı ifade etmesi gerekir. Bu sebeple maddelerin oluşturulmasında uzman görüşü almak önemlidir (Hocaoğlu & Akkaş Baysal, 2019). İlişkisel araştırmalarda birden fazla değişkenin birlikte değişim durumları araştırılır, bunun için çapraz tablolar, korelasyon analizi, regresyon analizi veya yapısal eşitlik modellenmesi gibi çeşitli teknikler kullanılır. İlişkisel araştırmalar araştırmacıların araştırma problemlerine göre farklı şekillerde yürütülebildiği gibi, araştırmacılar değişken çiftleri arasında bağ varlığının olup olmadığını belirlemek adına bir korelasyon analizi ile yetinebilirler (Tuncer, 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden en sık kullanılanıdır. Evren tek düze olduğunda ya da tüm durumlarda ortak özelliklere sahip olduğunda (örneğin, tıp fakültesi öğrencileri, uluslararası havaalanları, vs.) kullanılır (Şahin & Karakuş, 2019). Temelde örnekleme yöntemlerinin herhangi birinin tamamen evreni temsil ettiği ifade edilemez ancak bu yöntem diğerlerinden bir adım öndedir (Şahin & Karakuş, 2019). Araştırma Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Programı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde planlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu olarak Giresun Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan 648 kayıtlı sosyal bilgiler öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi'nde 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde eğitim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmuştur. Toplamda %36,4 katılım oranı ile 236 öğretmen adayı çalışmaya dahil olmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu Üniversite Dağılımı

Üniversite	N	%
Giresun Üniversitesi	146	61,9
Trabzon Üniversitesi	90	38,1

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %61,9'unu 146 kişiyle Giresun Üniversitesi oluşturmaktayken, %38,1'ini 90 kişiyle Trabzon Üniversitesi oluşturmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubu Sınıf Dağılımı

Sınıf	N	%
1. Sınıf	56	23,7
2. Sınıf	83	35,2
3. Sınıf	48	20,3
4. Sınıf	49	20,8

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %23,7'si 56 kişiyle 1. Sınıfta, %35,2'si 83 kişiyle 2. Sınıfta, %20,3'ü 48 kişiyle 3. Sınıfta ve %20,8'i 49 kişiyle 4. Sınıfta eğitim görmektedirler.

Tablo 3. Çalışma Grubu Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	145	61,4
Erkek	91	38,6

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %61,4'ü 145 kişiyle kadın katılımcılardan oluşurken geriye kalan %38,6'lık kısmı 91 kişiyle erkek katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 4. İnternet Kullanım Sıklığı

Kullanım Sıklığı	N	%
0-2 Saat	26	11,0
2-4 Saat	56	23,7
4-6 Saat	71	30,1
6 Saatten Çok	83	35,2

Tablo 4 verilerine bakıldığında katılımcıların 26'sı 0-2 saat aralığında, 56'sı 2-4 saat aralığında, 71'i 4-6 saat aralığında internet kullanım oranına sahip iken, 83'ü 6 saatten çok internet kullanım sıklığına sahiptir.

Tablo 5. Aylık Gelir Durumu

Aylık Gelir	N	%
500 TL'den az	59	25,0
500-750 TL	110	46,6
751-1000 TL	25	10,6
1000 TL'den çok	42	17,8

Tablo 5 verilerine bakıldığında katılımcıların 59'u 500 TL'den az, 110'u 500-750 TL, 25'i 751-1000 TL ve 42'si 1000 TL'den çok gelire sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacağından; araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi için Som Vural (2016) tarafından geliştirilen "Dijital Vatandaşlık Ölçeği" ve dijital okuryazarlık düzeylerinin tespiti için ise Hamutoğlu, Canan Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan (2017) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır.

Dijital Vatandaşlık Ölçeği

Dijital Vatandaşlık Ölçeği Som Vural (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken ilgili literatür taraması yapılarak ardından uzman görüşü ile 5’li likert tipinde derecelendirilmiş, 23 maddeden oluşan ölçek belirlenmiştir. 5’li likert “tamamen katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” olarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından yapı geçerliliği analizinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizin yapılabilmesi adına Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Bartlett küresellik testi sonucu anlamlı ($p \leq .001$) çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliği içinse Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanarak; Som Vural (2016) a göre “Dijital Vatandaşlık Ölçeği” için kabul edilebilir Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ,86 iken bu çalışmada ,79 bulunmuştur. Ölçekte bulunan maddelere beş boyut tanımlanmıştır. Bunlar; “Doğru Kullanım”, “Çevrimiçi İşlemler”, “Sağlık”, “Erişim” ve “Toplumsal Sorumluluk” olarak belirlenmiştir.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Dijital Okuryazarlık Ölçeği ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Hamutoğlu ve diğerleri (2017) tarafından “Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe’ye Uyarlama Çalışması” kapsamında üniversite öğrencilerine uygulanarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek geliştirilirken öncelikli olarak literatür çalışması yapılmıştır. Uzman görüşleriyle 5’li likert tipinde derecelendirilip 17 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçek maddelerinin cevapları 5’li likert tipine uygun olarak “tamamen katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini analiz etmek adına açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Hamutoğlu ve diğerlerine (2017) göre “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” için kabul edilebilir KMO değeri 0,91 iken, bu çalışmada KMO değeri 0,91 bulunmuş ve değer çok iyi bir değer olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Hamutoğlu ve diğerlerine (2017) göre “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” için kabul edilebilir değer ,93 iken bu çalışmada ,88 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan maddelere dört boyut tanımlanmıştır. Bunlar; “Tutum”, “Teknik”, “Bilişsel” ve “Sosyal” olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Alınan veriler SPSS 22 paket programında analize uygun veri seti haline getirilerek incelenmiştir. Araştırma sonucunda 259 kişilik bir veri seti elde edilmiştir. Bu veri seti incelendiğinde 23 katılımcının hatalı veya tamamen eksik anket katılımı göstermesinden dolayı bu veriler araştırmacı tarafından veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere öncelikle normal dağılım testi uygulanmıştır.

Tablo 6. Normal Dağılım Testi

	Kolmogorov-Smirnov		
	Sta.	df	Sig.
Dijital Vatandaşlık	,129	236	,000
Dijital Okuryazarlık	,079	236	,001

Tablo 6 incelendiğinde Dijital Vatandaşlık ve Dijital Okuryazarlık verilerinin Kolmogorov-Smirnov Sig. değerleri sırasıyla ,000 ve ,001 çıkmış ve normal dağılmadığı görülmüştür.

Tablo 7. Çarpıklık ve Basıklık Analizi

	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Vatandaşlık	-,901	,650
Dijital Okuryazarlık	-,713	1,498

Tablo 7’ye bakıldığında Dijital Vatandaşlık verilerinin çarpıklık değeri -,901, basıklık değeri ise ,650 olarak bulunmuştur. Dijital Okuryazarlık verilerinin çarpıklık değeri -713, basıklık değeri ise 1,498 olarak bulunmuştur. George ve Mallery’e (2010) göre ± 1.0 çarpıklık ve basıklık değeri çoğu durumda mükemmel değer olarak kabul edilir, fakat ± 2.0 değer aralığı da uygulamaya bağlı olarak kabul edilebilir bir değer aralığıdır. Buna göre 5’li likert tipinde yapılan araştırma sonuçları normal dağılmıştır demek mümkündür. Bunun sonucunda verilere tanımlayıcı istatistik analizi, t-testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde tespit edilen anlamlı farklılıkların sebebini tespit etmek için örneklem arası farkın kısmen büyük olduğu değişkenlerde Gabriel Post-Hoc analizi kullanılmıştır. Field’e (2009) göre Gabriel, gruplar arası örneklemin eşit olmadığı durumlarda kabul edilebilir Post-Hoc analizidir. Yine tek yönlü varyans analizinde varyansların eşit dağılmadığı durumlar tespit edildiğinde ise varyansların homojen dağılmadığı durumlarda kullanılan Games-Howell Post-Hoc analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde ise verilerin normal dağıldığı görüldüğünden Pearson Korelasyon Analizi’nden yararlanılmıştır. Yine korelasyon analizinde; 200-400 çıkan değerler zayıf ilişki; 400-600 arası çıkan değerler orta derece ilişki, 600-800 yüksek derece ilişki ve 800 ile yukarısında çıkan değerler çok yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Yapılan frekans analizine göre araştırmaya 145 kadın ve 91 erkek katılımcı katkıda bulunmuştur. Bu katılımcıların 146’sı Giresun Üniversitesi’nde eğitim görmekteyken, 90’ı ise Trabzon Üniversitesi’nde eğitim görmektedir. Katılımcıların 56’sı birinci sınıfta, 83’ü ikinci sınıfta, 48’i üçüncü sınıfta ve 49’u dördüncü sınıfta eğitim görmektedirler.

1. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Dijital Vatandaşlık Ölçeği Tanımlayıcı İstatistik Analizi

	N	\bar{x}	SS
Dijital Vatandaşlık Ölçeği	236	3,85	,73980
Doğru Kullanım	236	4,01	,83742
Çevrimiçi İşlemler	236	3,94	,89305
Sağlık	236	3,47	,91622
Erişim	236	3,84	,98275
Toplumsal Sorumluluk	236	3,35	1,00172

Tablo 8’e bakıldığında araştırmaya katılan 236 sosyal bilgiler öğretmenin adayının dijital vatandaşlık ölçeği düzeyinin iyi ($\bar{x}=3,85$) seviyesine daha yakın olduğu görülmektedir. Bunu takiben dijital vatandaşlık ölçeği boyutlarında, doğru kullanım boyutu ($\bar{x}=4,01$), çevrimiçi işlemler boyutu ($\bar{x}=3,94$), erişim boyutu ($\bar{x}=3,84$), sağlık boyutu ($\bar{x}=3,47$) ve toplumsal sorumluluk boyutu ($\bar{x}=3,35$) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 5. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Tanımlayıcı İstatistik Analizi

	N	\bar{x}	ss
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	236	3,85	,67531
Tutum	236	3,83	,75401
Teknik	236	3,93	,71821
Bilişsel	236	3,86	,83637
Sosyal	236	3,69	,96200

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan 236 sosyal bilgiler öğretmen adayının dijital okuryazarlık düzeyinin ($\bar{x}=3,85$) iyi seviyesine daha yakın olduğu görülmektedir. Yine Tablo 7'ye göre dijital okuryazarlık ölçeği boyutları; teknik boyutu ($\bar{x}=3,93$), bilişsel boyutu ($\bar{x}=3,86$), tutum boyutu ($\bar{x}=3,83$) ve sosyal boyutu ($\bar{x}=3,69$) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 6. D.V.Ö. Doğru Kullanım Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	ss
21) Güvenliğinden emin olmadığım web sayfalarına üye olmam.	4,18	1,12192
16) Kitlese suç (toplumu örgütleme, hakaret etme vb.) işlenebilecek dijital ortamlarda bulunmam.	4,16	1,21437
19) Dijital ortamlarda doğruluğundan emin olmadığım haberleri/bilgileri paylaşmam.	4,09	1,20274
18) Dijital ortamlarda sahip olduğum parolalarımı kimseyle paylaşmam.	4,06	1,23239
15) Dijital ortamlarda önemli kimlik bilgilerimi paylaşmam.	4,03	1,25928
20) Dijital ortamlarda fark edilen sahte kullanıcılar konusunda çevremdekileri uyarırım.	4,01	1,13725
11) Dijital ortamlardaki paylaşımların bireyler üzerindeki etkisinin farkındayım.	3,99	1,21164
14) Kaynağından emin olmadığım e-posta ve iletileri açmam.	3,96	1,11036
23) Dijital ortamlarda iletişime geçmem ya da geçmemem gereken kişileri ayırt ederim.	3,91	1,26065
13) Dijital ortamlarda gizlilik ayarlarını düzenlerim.	3,87	1,30374
5) Güvenliğinden emin olmadığım dijital araçlarla parola gerektiren işlemleri yapmam.	3,82	1,28804

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları; güvenliğinden emin olmadıkları web sayfalarına üye olmazken ($\bar{x}=4,18$), kitlese suç (toplumu örgütleme, hakaret etme vb.) işlenebilecek dijital ortamlarda bulunmadıklarını ($\bar{x}=4,16$), dijital ortamlarda doğruluğundan emin olmadıkları haberleri/bilgileri ($\bar{x}=4,09$) ve dijital ortamlarda sahip oldukları parolalarını paylaşmadıklarını ($\bar{x}=4,06$), dijital ortamlarda önemli kimlik bilgilerini paylaşmadıklarını ($\bar{x}=4,01$), dijital ortamlarda fark edilen sahte kullanıcılar konusunda çevresindekileri uyardıklarını ($\bar{x}=4,01$), dijital ortamlardaki paylaşımların bireyler üzerindeki etkisinin farkında olduklarını ($\bar{x}=3,99$), kaynağından emin olmadıkları e-posta ve iletileri açmadıklarını ($\bar{x}=3,96$), dijital ortamlarda iletişime geçmediklerini ya da geçmemeleri gereken kişileri ayırt ettiklerini ($\bar{x}=3,91$), dijital ortamlarda gizlilik ayarlarını düzenlediklerini ($\bar{x}=3,87$) ve güvenliğinden emin olmadıkları araçlarla parola gerektiren işlemleri yapmadıklarını ($\bar{x}=3,82$) belirtmişlerdir. Belirtilen maddelerin tamamına Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "katılıyorum" düzeyinde yanıt vermesinin sebebi olarak dijital vatandaşlık doğru kullanım boyutunun kapsamlı bir şekilde kavranmış olduğu öngörülmektedir.

Tablo 7. D.V.Ö. Çevrimiçi İşlemler Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	ss
12) Dijital araçları/ortamları kullanarak resmi işlemlerimi (bankacılık işlemleri, nüfus, askerlik, ikametgâh vb.) yürütürüm.	3,97	1,17753
17) Gerekliğinde alışveriş sitelerinden aldığım ürünlerin iade ve/veya değişimini yaparım.	3,96	1,22502
7) Çevrimiçi alışveriş yapmadan önce ürün veya hizmet ile ilgili bir araştırma (fiyat, kalite vb.) yaparım.	3,94	1,24694
10) Dijital ortamlarda ürün veya hizmet satın alırım.	3,87	1,18759

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları; dijital araçları/ortamları kullanarak resmi işlemlerini (bankacılık işlemleri, nüfus, askerlik, ikametgah vb.) yürüttüklerini ($\bar{x}=3,97$), gerektiğinde alışveriş sitelerinden aldıkları ürünlerin iadesini ve/veya değişimini yaptıklarını ($\bar{x}=3,96$), çevrimiçi alışveriş yapmadan önce ürün veya hizmet ile ilgili bir araştırma (fiyat, kalite vb.) yaptıklarını ($\bar{x}=3,94$) ve dijital ortamlarda ürün veya hizmet satın aldıklarını ($\bar{x}=3,87$) belirtmektedirler. Çevrimiçi işlemler boyutunda katılımcıların tüm maddelerde “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların çevrimiçi işlemler boyutunda “katılıyorum” düzeyinde bulunmasının nedeni olarak ise daha önce eğitim almış oldukları kurumlar ve halihazırda eğitim görmekte oldukları kurumlarda etkin bir dijitalleşme yönelimi olduğu ve bu aktarımın katılımcılara yansıdığı gösterilebilir.

Tablo 8. D.V.Ö. Sağlık Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	ss
22) Dijital araçları kullanırken göz sağlığım için uygun ekran ayarlarını (parlaklık, boyut vb.) yaparım.	3,64	1,24424
3) Dijital araçları kullanırken çalışma ortamımı ergonomik açıdan uygun şekilde (masa, sandalye, ortam ışığı vb.) düzenlerim.	3,40	1,26282
2) Dijital araçları bu araçlardan kaynaklanabilecek sağlık sorunlarına (göz/iskelet sistemi rahatsızlıkları vb.) dikkat ederek kullanırım.	3,36	1,16131

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital araçları kullanırken göz sağlıkları için uygun ekran ayarlarını yaptıklarını ($\bar{x}=3,64$) belirtmektedirler. Bu sonucun sebebi olarak katılımcıların gün içerisinde birden çok teknolojik araçla işlem yapmasından dolayı rahatsızlık duymaları gösterilebilir. Dijital araçları kullanırken çalışma ortamlarını ergonomik açıdan uygun şekilde (masa, sandalye, ortam ışığı vb.) düzenlemede ($\bar{x}=3,40$) ve dijital araçları bu araçlardan kaynaklanabilecek sağlık sorunlarına (göz/iskelet sistemi rahatsızlıkları vb.) dikkat ederek kullanmada kararsız kaldıklarını ($\bar{x}=3,36$) göstermektedirler. Bu kısımda; katılımcıların, dijital araçlar ve bu araçların uzun süreli kullanımından kaynaklanabilecek sorunlardan yeteri kadar haberdar olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

Tablo 9. D.V.Ö. Erişim Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	ss
6) Haberleşme amaçlı farklı dijital iletişim ortamları (e-posta, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, whatsapp vb.) kullanırım.	3,93	1,29491
8) Dijital ortamlara pek çok yerden (okul, ev vb.) bağlanırım.	3,92	1,21651
4) Dijital ortamlara (sosyal ağlar, haber siteleri, bloglar vb.) çeşitli dijital araçlarla istediğim an bağlanırım.	3,67	1,27809

Tablo 13 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adayları haberleşme amaçlı farklı dijital iletişim ortamları (e-posta, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, whatsapp vb.) kullandıklarını ($\bar{x}=3,93$), dijital ortamlara pek çok yerden (okul, ev vb.) bağlandıklarını ($\bar{x}=3,92$) ve dijital ortamlara (sosyal ağlar, haber siteleri, bloglar vb.) çeşitli dijital araçlarla istedikleri an bağlandıklarını ($\bar{x}=3,67$) ifade etmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının erişim boyutunda “katılıyorum” düzeyinde maddeleri yanıtladıkları olmasına dijital çağın gerekliliklerine ve bilgiye ulaşmada ya da kitlesel haberleşmede kullanılan dijital araçların çeşitliliğine yüksek düzeyde uyum sağlamış olmaları sebep gösterilebilir.

Tablo 10. D.V.Ö. Toplumsal Sorumluluk Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	SS
1) Dijital ortamlarda yapılan yardım çağrılarında destek veririm.	3,41	1,23965
9) Dijital ortamlardaki toplumsal sorumluluk projelerine katılımda bulunurum.	3,29	1,25956

Tablo 14 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital ortamlarda yapılan yardım çağrılarında destek vermede ($\bar{x}=3,41$) ve dijital ortamlardaki toplumsal sorumluluk projelerine katılımda bulunmada ($\bar{x}=3,29$) kararsız kaldıklarını belirtmektedirler. Bunun sebebi olarak ise dijital vatandaş temalarından dijital okuryazarlık kavramı içerisinde yer alan bilginin doğruluğunu sorgulama becerisinin yeteri kadar gerçekleştirilememesi gösterilebilir. Katılımcılar yapılan bu yardım çağrılarının ya da sosyal sorumluluk projelerinin kaynağını doğrulayamadıklarından bu olgulara katılım göstermemekte kararsız kalmaktadırlar olarak ifade edilebilir.

Tablo 11. D.O.Ö. Tutum Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	SS
1) Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.	4,03	1,15911
2) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	3,98	1,05575
3) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.	3,95	1,07681
4) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	3,84	1,06892
6) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz-yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.	3,73	1,05625
7) Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	3,70	1,06239
5) Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla internet aracılığıyla (Skype, Facebook ve Bloglar vb.) yardım alırım.	3,58	1,15495

Tablo 15'e göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları; öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın hoşlarına gittiğini ($\bar{x}=4,03$), bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrendiklerini ($\bar{x}=3,98$), bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmenin daha ilgi çekici olduğunu düşündüklerini ($\bar{x}=3,95$), bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmenin onları daha motive ettiğini ($\bar{x}=3,84$), bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmenin öz-yönetimli ve bağımsız olmalarını sağladıklarını düşündüklerini ($\bar{x}=3,73$), karşılaştıkları teknik problemleri nasıl çözeceklerini bildiklerini ($\bar{x}=3,70$) ve öğrenme etkinlikleri için arkadaşlarından sıklıkla internet aracılığıyla (Skype, Facebook ve Bloglar vb.) yardım aldıklarını ($\bar{x}=3,58$) ifade etmektedirler. Katılımcıların tutum boyutundaki maddelerin tamamını "katılıyorum" düzeyinde cevaplamalarının sebebi olarak dijital okuryazarlık düzeylerinin "yüksek" düzeyinde çıkması öngörülmektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramını "yüksek" düzeyinde gerçekleştirebilmeleri için dijital okuryazarlık tutum boyutunda "katılıyorum" düzeyinde cevaplama yapmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

Tablo 12. D.O.Ö. Teknik Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	SS
9) Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	4,08	1,02549
8) Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	4,05	,97934
13) Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (Cep telefonları, PDAs (avuç içi bilgisayarlar), Ipadler, akıllı telefonlar vb.) kullanım potansiyeli yüksektir.	3,97	,96281
12) İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	3,95	,97974
10) Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	3,78	1,04368
11) Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar gibi) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.	3,75	1,02984

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; önemli olduğunu düşündükleri yeni teknolojilere ayak uydurabildiklerini ($\bar{x}=4,08$), yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebildiklerini ($\bar{x}=4,05$), öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (Cep telefonları, PDAs (avuç içi bilgisayarlar), Ipadler, akıllı telefonlar vb.) kullanım potansiyelinin yüksek olduğunu ($\bar{x}=3,97$), internette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerine güvendiklerini ($\bar{x}=3,95$), birçok farklı teknoloji hakkında bilgileri olduğunu ($\bar{x}=3,78$) ve öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar gibi) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahip olduklarını ($\bar{x}=3,75$) ifade etmektedirler. Buradan; katılımcıların dijitalleşmeye yatkın oldukları, bu dijitalleşme içerisinde yer alan farklı araçlarla ilgilendikleri ya da daha önceden ilgilenmiş oldukları sonucu çıkarılabilir.

Tablo 13. D.O.Ö. Bilişsel Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	SS
14) Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.	3,91	1,02549
15) Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarım ile daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar.	3,80	1,06075

Tablo 17'e göre sosyal bilgiler öğretmen adayları; öğretmenleri ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanması gerektiğini düşünmekte ($\bar{x}=3,91$) ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşları ile daha iyi iş birliği içinde çalışmalarını sağladığını ($\bar{x}=3,80$) belirtmektedirler. Araştırmaya katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halihazırda eğitim görmekte oldukları kurumlarda görev yapan eğitimcilerin yeteri kadar bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmadıkları sonucu araştırmacı tarafından öngörülürken, katılımcıların birçok dijital araç hakkında bilgi sahibi olması ve bunlarla gerçekleştirdiği öğrenim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerine sahip olduklarını düşünmelerinden dolayı akranlarıyla da; bilgi ve iletişim teknolojilerinin, proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde daha iyi işbirliği yapabilmelerini sağlayacağını öngördükleri ifade edilebilir.

Tablo 14. D.O.Ö. Sosyal Boyutu Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	\bar{x}	SS
16) Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	3,80	1,10784
17) İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örnek; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb.) bilirim.	3,57	1,09083

Tablo 18 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adayları; bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin iyi olduğunu ($\bar{x}=3,80$) ve internet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örnek; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb.) bildiklerini ($\bar{x}=3,57$) ifade etmektedirler.

Sosyal boyut kısmında “katılıyorum” düzeyinde cevaplandırmalar yapılmasından dolayı; katılımcıların dijital ortamlarda çokça vakit geçirdikleri ve günlük kullanım sürelerinin uzun olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 15. Dijital Vatandaşlık Boyutlarının Cinsiyete Göre Grup İstatistiği

Boyutlar	Cinsiyetiniz Nedir	\bar{x}	ss
Doğru Kullanım	Kadın	4,08	,06976
	Erkek	3,90	,08650
Çevrimiçi İşlemler	Kadın	3,97	,07111
	Erkek	3,88	,09970
Sağlık	Kadın	3,46	,07384
	Erkek	3,48	,10091
Erişim	Kadın	3,92	,07931
	Erkek	3,72	,10683
Toplumsal Sorumluluk	Kadın	3,43	,08035
	Erkek	3,22	,10974

Tablo 19 ile dijital vatandaşlık analizinin alt boyutlarına ait sonuçların cinsiyetlere göre grup istatistiği verilmiştir. Tablo 19’a göre en fazla aritmetik ortalama puan dijital vatandaşlık doğru kullanım alt boyutunda elde edilmiştir.

2. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “*Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı ve aylık gelir değişkenleri ile ilişkisi nedir?*” alt problemine dair bulgular analiz edilmiştir.

Tablo 16. D.V.B. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi

Boyutlar	Cinsiyet	t	df	p
Doğru Kullanım	Kadın	1,660	234	,098
	Erkek			
Çevrimiçi İşlemler	Kadın	,726	234	,469
	Erkek			
Sağlık	Kadın	-,186	234	,853
	Erkek			
Erişim	Kadın	1,500	234	,135
	Erkek			
Toplumsal Sorumluluk	Kadın	1,540	234	,125
	Erkek			

Tablo 20’ye göre yapılan bağımsız örneklem t-testinde yer alan dijital vatandaşlık doğru kullanım ($t_{(234)} = 1,660$; $p \geq .05$), çevrimiçi işlemler ($t_{(234)} = ,726$; $p \geq .05$), sağlık ($t_{(234)} = -,186$; $p \geq .05$), erişim ($t_{(234)} = 1,500$; $p \geq .05$) ve toplumsal sorumluluk ($t_{(234)} = 1,540$; $p \geq .05$) boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 17. Dijital Vatandaşlık Boyutlarının Üniversiteye Göre Grup İstatistiği

Boyutlar	Üniversite	\bar{x}	ss
Doğru Kullanım	Giresun Üniversitesi	4,13	,80616
	Trabzon Üniversitesi	3,81	,85378
Çevrimiçi İşlemler	Giresun Üniversitesi	4,08	,82608
	Trabzon Üniversitesi	3,70	,94949
Sağlık	Giresun Üniversitesi	3,50	,92492
	Trabzon Üniversitesi	3,41	,90402
Erişim	Giresun Üniversitesi	3,95	,94109
	Trabzon Üniversitesi	3,66	1,02588
Toplumsal Sorumluluk	Giresun Üniversitesi	3,47	,96093
	Trabzon Üniversitesi	3,15	1,04032

Tablo 21’de dijital vatandaşlık boyutları analizinin üniversitelere göre grup istatistiği verilmiştir. Dijital vatandaşlık boyutlarında en yüksek puan doğru kullanım ($\bar{x}=4,13$) boyutunda alınmıştır. Bunu takiben; çevrimiçi işlemler ($\bar{x}=4,08$) boyutu, erişim ($\bar{x}=3,95$) boyutu, sağlık ($\bar{x}=3,50$) boyutu ve toplumsal sorumluluk ($\bar{x}=3,47$) boyutu izlemiştir.

Tablo 18. D.V.B. Üniversiteye Göre Bağımsız Örneklem T-Testi

Boyutlar	Üniversite	t	df	p
Doğru Kullanım	Giresun Üniversitesi	2,892	234	,004
	Trabzon Üniversitesi			
Çevrimiçi İşlemler	Giresun Üniversitesi	3,279	234	,001
	Trabzon Üniversitesi			
Sağlık	Giresun Üniversitesi	,767	234	,444
	Trabzon Üniversitesi			
Erişim	Giresun Üniversitesi	2,267	234	,024
	Trabzon Üniversitesi			
Toplumsal Sorumluluk	Giresun Üniversitesi	2,385	234	,018
	Trabzon Üniversitesi			

Tablo 22’ye göre yapılan bağımsız örneklem t-testinde yer alan dijital vatandaşlık sağlık ($t_{(234)}=,767$; $p \geq .05$) boyutu ile üniversite değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ölçekte yer alan doğru kullanım ($t_{(234)}= 2,892$; $p \leq .05$), çevrimiçi işlemler ($t_{(234)}= 3,279$; $p \leq .05$), erişim ($t_{(234)}= 2,267$; $p \leq .05$) ve toplumsal sorumluluk ($t_{(234)}= 2,385$; $p \leq .05$) boyutları ile üniversite değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 19. D.V.B. Üniversiteye Göre Bağımsız Örneklem T-Testi ETA Kare Analizi

	η	η^2
Doğru Kullanım	,186	,035
Çevrimiçi İşlemler	,210	,044
Erişim	,147	,021
Toplumsal Sorumluluk	,154	,024

Tablo 23 incelendiğinde, dijital vatandaşlık; “Doğru Kullanım” ($\eta^2 = ,035$), “Çevrimiçi İşlemler” ($\eta^2 = ,044$), “Erişim” ($\eta^2 = ,021$) ve “Toplumsal Sorumluluk” ($\eta^2 = ,024$) boyutlarının etki büyüklüklerinin üniversite bağımsız değişkenine göre geniş düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 20. D.V.Ö. Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Analizi

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
		Toplamı	sd				
Doğru Kullanım	Gruplar arası	4,309	3	1,436	2,076	,104	
	Gruplar içi	160,489	232	,692			
	Toplam	164,798	235				
Çevrimiçi İşlemler	Gruplar arası	7,048	3	2,349	3,022	,030	B-A B-D
	Gruplar içi	180,372	232	,777			
	Toplam	187,419	235				
Sağlık	Gruplar arası	2,422	3	,807	,961	,412	
	Gruplar içi	194,852	232	,840			
	Toplam	197,274	235				
Erişim	Gruplar arası	7,141	3	2,380	2,512	,059	
	Gruplar içi	219,821	232	,948			
	Toplam	226,962	235				
Toplumsal Sorumluluk	Gruplar arası	2,483	3	,828	,823	,482	
	Gruplar içi	233,327	232	1,006			
	Toplam	235,809	235				

A:1. Sınıf B:2. Sınıf C:3. Sınıf D:4. Sınıf

Tablo 24'e bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim görmekte oldukları sınıf ile dijital vatandaşlık doğru kullanım ($F= 2,076$; $p \geq .05$), sağlık ($F= ,961$; $p \geq .05$), erişim ($F= 2,512$; $p \geq .05$) ve toplumsal sorumluluk ($F= ,823$; $p \geq .05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okudukları sınıf ile dijital vatandaşlık ölçeği çevrimiçi işlemler ($F= 3,022$; $p \leq .05$) boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak için ise Post-Hoc analizlerinden Gabriel kullanılmıştır.

Tablo 21. Çevrimiçi İşlemler Boyutu Sınıf Değişkenine Göre Gabriel Post-Hoc Analizi

Madde	Kaçıncı sınıfta okumaktasınız (A)	Kaçıncı sınıfta okumaktasınız (B)	Anlamlılık Farkı (A-B)	ss	p
		3. Sınıf	,30120	,20935	,614
		4. Sınıf	,62774*	,20799	,016

Anlamlı farklılık vardır; $p \leq .05$ Anlamlı farklılık yoktur; $p > .05$

Yapılan analiz doğrultusunda Tablo 25 incelendiğinde; 2. sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları, 1. ($p= ,027$) ve 4. Sınıfta ($p= ,016$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha çok dijital araçları/ortamları kullanarak resmi işlemlerini (bankacılık işlemleri, nüfus, askerlik, ikametgâh vb.) yürüttüğünü ifade etmektedirler.

Tablo 22. D.V.Ö. Boyutlarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Analizi

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
		Toplamı	sd				
Doğru Kullanım	Gruplar arası	1,870	3	,623	,888	,448	
	Gruplar içi	162,928	232	,702			
	Toplam	164,798	235				
Çevrimiçi İşlemler	Gruplar arası	2,899	3	,966	1,215	,305	
	Gruplar içi	184,521	232	,795			
	Toplam	187,419	235				
Sağlık	Gruplar arası	2,638	3	,879	1,048	,372	
	Gruplar içi	194,637	232	,839			
	Toplam	197,274	235				
Erişim	Gruplar arası	8,289	3	2,763	2,931	,034	C-B
	Gruplar içi	218,673	232	,943			
	Toplam	226,962	235				
Toplumsal Sorumluluk	Gruplar arası	1,852	3	,617	,612	,608	
	Gruplar içi	233,957	232	1,008			
	Toplam	235,809	235				

A:0-2 Saat B:2-4 Saat C:4-6 Saat D:6 Saatten Çok

Tablo 26 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım sıklığı ile dijital vatandaşlık ölçeği doğru kullanım ($F= ,888$; $p \geq .05$), çevrim içi işlemler ($F= 1,215$; $p \geq .05$), sağlık ($F= 1,048$; $p \geq .05$) ve toplumsal sorumluluk ($F= ,612$; $p \geq .05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım sıklığı ile dijital vatandaşlık ölçeği erişim ($F= 2,931$; $p \leq .05$) boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın kaynaklandığı “Haberleşme amaçlı farklı dijital iletişim ortamları (e-posta, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, whatsapp vb.) kullanım.” Maddesine verilen cevaplar homojen dağılmamıştır. Bu yüzden farklılığın tespiti için Games-Howell Post-Hoc analizi kullanılmıştır.

Tablo 23. Erişim Boyutu İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Games-Howell Post-Hoc Analizi

Madde	İnternet kullanım sıklığı (A)	İnternet kullanım sıklığı (B)	Anlamlılık Farkı		
			(A-B)	ss	p
6) Haberleşme amaçlı farklı dijital iletişim ortamları (e-posta, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, whatsapp vb.) kullanım.	4-6 Saat	0-2 Saat	,60347	,27836	,150
		2-4 Saat	,59935*	,21407	,030
		6 Saatten çok	,42830	,20316	,155

Anlamlı farklılık vardır; $p \leq .05$ Anlamlı farklılık yoktur; $p \geq .05$

Tablo 27’te internet kullanım sıklığı 4-6 Saat olan sosyal bilgiler öğretmen adayları 2-4 Saat internet kullanım sıklığı ($p= ,030$) olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha çok haberleşme amaçlı farklı dijital iletişim ortamlarını (e-posta, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, whatsapp vb.) kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 24. D.V.Ö. Boyutlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre ANOVA Analizi

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Doğru Kullanım	Gruplar arası	2,050	3	,683	,974	,406	
	Gruplar içi	162,748	232	,702			
	Toplam	164,798	235				
Çevrimiçi İşlemler	Gruplar arası	3,104	3	1,035	1,302	,274	
	Gruplar içi	184,316	232	,794			
	Toplam	187,419	235				
Sağlık	Gruplar arası	10,523	3	3,508	4,358	,005	A-C B-C
	Gruplar içi	186,751	232	,805			
	Toplam	197,274	235				
Erişim	Gruplar arası	2,644	3	,881	,912	,436	
	Gruplar içi	224,318	232	,967			
	Toplam	226,962	235				
Toplumsal Sorumluluk	Gruplar arası	1,560	3	,520	,515	,672	
	Gruplar içi	234,249	232	1,010			
	Toplam	235,809	235				

A: 500 TL'den az B: 500-750 TL C: 751-1000 TL D: 1000 TL'den çok

Tablo 28 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aylık gelirleri ile dijital vatandaşlık ölçeği doğru kullanım ($F= ,974$; $p \geq .05$), çevrimiçi işlemler ($F= 1,302$; $p \geq .05$), erişim ($F= ,912$; $p \geq .05$) ve toplumsal sorumluluk ($F= ,515$; $p \geq .05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aylık gelirleri ile dijital vatandaşlık ölçeği sağlık ($F= 4,358$; $p \leq .05$) boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın tespiti için Gabriel testi uygulanmıştır.

Tablo 25. Sağlık Boyutu Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Gabriel Post-Hoc Analizi

Madde	Aylık gelir durumunuz (A)	Aylık gelir durumunuz (B)	Anlamlılık Farkı (A-B)	ss	p
2) Dijital araçları bu araçlardan kaynaklanabilecek sağlık sorunlarına (göz/iskelet sistemi rahatsızlıkları vb.) dikkat ederek kullanırım.	500 TL'den az	500-750 TL	,11510	,18479	,989
		751-1000 TL	,82237*	,27328	,014
		1000 TL'den çok	,18523	,23119	,962
	500-750 TL	500 TL'den az	-,11510	,18479	,989
22) Dijital araçları kullanırken göz sağlığım için uygun ekran ayarlarını (parlaklık, boyut, vb.) yaparım.		751-1000 TL	,70727*	,25373	,020
		1000 TL'den çok	,07013	,20772	,152
	500 TL'den az	500-750 TL	,14992	,19893	,971
	751-1000 TL	,77356*	,29419	,045	
	1000 TL'den çok	,07546	,24888	1,000	

Anlamlı farklılık vardır; $p \leq .05$ Anlamlı farklılık yoktur; $p \geq .05$

Tablo 29'a bakıldığında 500 TL'den az ($p= ,014$) ile 500-750 TL aylık gelire sahip ($p= ,020$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 751-1000 TL aylık gelire sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha çok; dijital araçları, bu araçlardan kaynaklanabilecek sağlık sorunlarına (göz/iskelet sistemi rahatsızlıkları vb.) dikkat ederek kullandıklarını ifade etmektedirler. 500 TL'den az aylık gelire sahip sosyal bilgiler öğretmen adayları 751-1000 TL aylık gelire sahip sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha çok ($p= ,045$) dijital araçları kullanırken göz sağlığı için uygun ekran ayarlarını (parlaklık, boyut vb.) yaptıklarını belirtmektedirler.

3. Üçüncü Alt Problem Cümlesine Ait Bulgular

Bu bölümde “Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki nedir?” alt problem cümlesine dair analizler yapılmıştır.

Tablo 26. Dijital Vatandaşlık ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki Analizi

	Dijital Vatandaşlık	Dijital Okuryazarlık
Dijital Vatandaşlık	1	,509**
Dijital Okuryazarlık	,509**	1

Tablo 30 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında orta düzey ($p = ,509$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Dijital Vatandaşlık ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki Analizi

Boyutlar	Doğru Kullanım	Çevrimiçi İşlemler	Sağlık	Erişim	Toplumsal Sorumluluk	Tutum	Teknik	Bilişsel	Sosyal
Doğru Kullanım	1								
Çevrimiçi İşlemler	,760**	1							
Sağlık	,493**	,412**	1						
Erişim	,689**	,742**	,406**	1					
Toplumsal Sorumluluk	,397**	,418**	,302**	,422**	1				
Tutum	,397**	,423**	,365**	,389**	,271**	1			
Teknik	,397**	,442**	,295**	,378**	,243**	,703**	1		
Bilişsel	,309**	,321**	,270**	,268**	,248**	,704**	,633**	1	
Sosyal	,453**	,423**	,310**	,340**	,308**	,546**	,643**	,560**	1

Tablo 31 incelendiğinde dijital vatandaşlık ölçeğinde bulunan doğru kullanım boyutu ile çevrimiçi işlemler ($p = ,760$) ve erişim ($p = ,689$) boyutları arasında yüksek düzeyde; sağlık ($p = ,493$) ve sosyal ($p = ,453$) boyutları arasında orta düzeyde; toplumsal sorumluluk ($p = ,397$), tutum ($p = ,397$), teknik ($p = ,397$) ve bilişsel ($p = ,309$) boyutları ile zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Çevrimiçi işlemler boyutuyla erişim ($p = ,742$) boyutu arasında yüksek düzeyde; sağlık ($p = ,412$), toplumsal sorumluluk ($p = ,418$), tutum ($p = ,423$), teknik ($p = ,442$), sosyal ($p = ,423$) boyutları ile orta düzeyde; bilişsel ($p = ,321$) boyut ile zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Sağlık boyutuyla erişim ($p = ,406$) boyutu arasında orta düzeyde; toplumsal sorumluluk ($p = ,302$), tutum ($p = ,365$), teknik ($p = ,295$), bilişsel ($p = ,270$) ve sosyal ($p = ,310$) boyutları ile zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Erişim boyutuyla toplumsal sorumluluk ($p = ,422$) boyutu arasında orta düzeyde; tutum ($p = ,389$), teknik ($p = ,378$), bilişsel ($p = ,268$) ve sosyal ($p = ,340$) boyutları ile zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Toplumsal sorumluluk boyutuyla tutum ($p = ,271$), teknik ($p = ,243$), bilişsel ($p = ,248$) ve sosyal ($p = ,308$) boyutları arasında zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Tutum boyutuyla teknik ($p = ,703$) ve bilişsel ($p = ,704$) boyut arasında yüksek düzeyde; sosyal ($p = ,546$) boyut arasında ise orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Teknik boyutuyla bilişsel ($p = ,633$) ve sosyal ($p = ,643$) boyutlar arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişsel boyutuyla sosyal ($p = ,560$) boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya 236 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 145'i kadın 91'i ise erkektir. 146 katılımcı Giresun Üniversitesi'nden araştırmaya katılırken 90 katılımcı ise Trabzon Üniversitesi'nden katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 56'sı 1. sınıf, 83'ü 2. sınıf, 48'i 3. sınıf ve 49'u 4. sınıf öğrencileridir. Bu katılımcıların 26'sı 0-2 saatini, 56'sı 2-4 saatini, 71'i 4-6 saatini ve 83'ü 6 saatten fazlasını internette geçirmektedirler. Katılımcıların 59'u aylık 500 TL'den az gelire sahipken, 110'u 500-750 TL, 25'i 751-1000 TL ve 42'si 1000 TL'den fazla aylık gelire sahiptir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri ($\bar{x}=3,85$) olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin uygulandığı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve okuryazarlık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Dijital vatandaşlık ölçeği boyutlarına göre bakıldığında ise en yüksek puan doğru kullanım ($\bar{x}=4,01$) düzeyinde elde edilmiştir. Kocadağ (2012), Parsak (2021) ve Metin'in (2021) yapmış oldukları çalışmalarda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini yüksek seviyede tespit etmiştir. Dijital okuryazarlık boyutlarına bakıldığında ise en yüksek puan teknik ($\bar{x}=3,93$) boyutunda elde edilmiştir. Dinlemez (2021) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık seviyeleri ile dijital okuryazarlık seviyelerini orta düzeyde tespit etmiştir. Elde edilen bu verilere göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) yer alan dijital okuryazarlık becerisini öğretme sorumluluğu taşıyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yine bu kapsamda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde bulunan dijital yetkinlik maddesine ve programda yer alan "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" bölümündeki 10. maddeye göre öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacı taşıyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu sorumluluğa uygun düzeyde sonuçlar sergilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılan analizler sonucunda; güvenliğinden emin olmadıkları web sayfalarına üye olmadıkları, kitlesel suç (toplumu örgütleme, hakaret etme vb.) işlenebilecek dijital ortamlarda bulunmadıkları, dijital ortamlarda doğruluğundan emin olmadıkları haberleri/bilgileri ve dijital ortamlarda sahip oldukları parolalarını paylaşmadıkları dijital ortamlarda fark edilen sahte kullanıcılar konusunda çevresindekileri uyardıkları, dijital ortamlarda önemli kimlik bilgilerini paylaşmadıkları, dijital ortamlardaki paylaşımların bireyler üzerindeki etkisinin farkında oldukları, kaynağından emin olmadıkları e-posta ve iletileri açmadıkları, dijital ortamlarda iletişime geçmediklerini ya da geçmemeleri gereken kişileri ayırt ettikleri, dijital ortamlarda gizlilik ayarlarını düzenledikleri ve güvenliğinden emin olmadıkları araçlarla parola gerektiren işlemler yapmadıkları, dijital araçları/ortamları kullanarak resmi işlemlerini (bankacılık işlemleri, nüfus, askerlik, ikametgah vb.) yürüttükleri, gerektiğinde alışveriş sitelerinden aldıkları ürünlerin iadesini ve/veya değişimini yaptıkları, çevrimiçi alışveriş yapmadan önce ürün veya hizmet ile ilgili bir araştırma (fiyat, kalite vb.) yaptıkları ve dijital ortamlarda ürün veya hizmet satın aldıkları, dijital araçları kullanırken göz sağlıkları için uygun ekran ayarlarını yaptıkları, dijital araçları kullanırken çalışma ortamlarını ergonomik açıdan uygun şekilde (masa, sandalye, ortam ışığı vb.) düzenlemede ve dijital araçları bu araçlardan kaynaklanabilecek sağlık sorunlarına (göz/iskelet sistemi rahatsızlıkları vb.) dikkat etmede kararsız kaldıkları, haberleşme amaçlı farklı dijital iletişim ortamları (e-posta, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, whatsapp vb.) kullandıkları, dijital ortamlara pek çok yerden (okul, ev vb.) bağlandıkları ve dijital ortamlara

(sosyal ağlar, haber siteleri, bloglar vb.) çeşitli dijital araçlarla istedikleri an bağlandıklarını, dijital ortamlarda yapılan yardım çağrılarında destek vermede ve dijital ortamlardaki toplumsal sorumluluk projelerine katılımında bulunmada kararsız kaldıkları görülmüştür.

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aslan (2016), Dinlemez (2021) ve Metin'in (2021) yapmış oldukları çalışmalarda da cinsiyet değişkeni ile dijital vatandaşlık arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aygün (2019) ise yapmış olduğu çalışmada dijital vatandaşlık durumunu boyutlarına göre incelemiş, gerçekleştirdiği analiz sonucunda ise dijital yetkinlik boyutunda cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Burada cinsiyet değişkeninin dijital vatandaşlık düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı yorumu yapmak mümkündür. Her iki cinsiyet değişkeni de dijital vatandaşlık düzeyinde aynı yetkinliğe sahiptir.

Üniversite değişkeni doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-testine göre dijital vatandaşlık düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Giresun Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyi ($\bar{x}=3,96$) olarak tespit edilirken, Trabzon Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyi ($\bar{x}=3,66$) olarak tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık düzeyleri ise Giresun Üniversitesi katılımcılarında ($\bar{x}=3,81$), Trabzon Üniversitesi katılımcılarında ($\bar{x}=3,91$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre Giresun Üniversitesi'nde okumakta olan sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital vatandaşlık düzeyi açısından Trabzon Üniversitesi'nde okuyan adaylardan daha iyi durumdayken, dijital okuryazarlık düzeylerinde ise tam tersi durum mevcuttur. Bu veriler doğrultusunda her iki üniversitede eğitim görmekte olan katılımcıların dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık seviyelerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre her iki üniversitede sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık açısından yeterli düzeyde eğitim aldıkları ifade edilebilir.

Yine bu doğrultuda yapılan bağımsız örneklem t-testi analizine göre Giresun Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Trabzon Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre dijital vatandaşlık doğru kullanım boyutunda kaynağından emin olmadıkları e-posta ve iletileri açmadıklarını, dijital ortamlarda önemli kimlik bilgilerini paylaşmadıklarını, kitlesel suç (toplumu örgütleme, hakaret etme vb.) işlenebilecek dijital ortamlarda bulunmadıklarını ve dijital ortamlarda sahip oldukları parolalarını kimseyle paylaşmadıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi işlemler boyutunda Giresun Üniversitesi katılımcıları Trabzon Üniversitesi katılımcılarına göre daha yüksek oranda; dijital ortamlarda ürün veya hizmet satın aldıklarını, dijital araçları/ortamları kullanarak resmi işlemlerini (bankacılık işlemleri, nüfus, askerlik, ikametgâh vb.) yürüttüklerini ve gerektiğinde alışveriş sitelerinden aldıkları ürünlerin iade ve/veya değişimini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Erişim boyutunda Giresun Üniversitesi katılımcıları Trabzon Üniversitesi katılımcılarına göre daha yüksek oranda; haberleşme amaçlı farklı dijital iletişim ortamlarını (e-posta, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, whatsapp vb.) kullandıklarını ve dijital ortamlara pek çok yerden (okul, ev vb.) bağlandıklarını belirtmektedirler. Toplumsal sorumluluk boyutunda Giresun Üniversitesi katılımcıları Trabzon Üniversitesi katılımcılarına göre daha yüksek oranda dijital ortamlarda yapılan yardım çağrılarında destek verdiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Giresun Üniversitesi katılımcılarının dijital ortamı daha güvenli ve kapsamlı kullandığı söylenebilir.

Dijital vatandaşlık ölçeğine uygulanan tek yönlü varyans analizi incelendiğinde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okudukları sınıf ile dijital vatandaşlık ölçeği çevrimiçi işlemler boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu doğrultuda 2. sınıfta eğitim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları, 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha çok dijital araçları/ortamları kullanarak resmi işlemlerini (bankacılık işlemleri, nüfus, askerlik, ikametgâh vb.) yürüttüğünü ifade etmişlerdir. Buna göre orta düzey sınıflarda (2. ve 3.) dijital farkındalığın daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Metin'in (2021) Giresun Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmen adayları örnekleminde yapmış olduğu çalışmada ve Dinlemez'in (2021) Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital vatandaşlık boyutları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

İnternet kullanım sıklığı ile dijital vatandaşlık boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizine göre ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının erişim boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 4-6 saat internet kullanım sıklığına sahip katılımcılar, 2-4 saat internet kullanım sıklığına sahip olan katılımcılara göre haberleşme amaçlı farklı dijital iletişim ortamlarını (e-posta, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, whatsapp vb.) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre internet ortamında daha fazla vakit geçiren katılımcıların iletişim araçlarını da buna uygun olarak daha fazla tercih ettiği söylenebilir. Aygün'ün (2019) yapmış olduğu çalışmada da internet kullanım süreleri ile dijital vatandaş yetkinlikleri arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmış, anlamlı ilişki tespit edilse de negatif yönde bir korelasyona rastlanmıştır. Yılmaz'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların bilgisayar kullanım sürelerine göre dijital vatandaşlık puanları anlamlı farklılaşma gösterse de internet kullanım süreleri ile dijital vatandaşlık puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu olmamıştır. Buna karşın Dinlemez'in (2021) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının internette geçirdikleri süreler ile dijital vatandaşlık boyutları arasında birçok yönden anlamlı farklılık olduğu tespiti yapılmıştır.

Aylık gelir düzeyi ile dijital vatandaşlık boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizine göre ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aylık gelirleri ile dijital vatandaşlık sağlık boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. 500 TL'den az ile 500-750 TL aylık gelire sahip sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 751-1000 TL aylık gelire sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre dijital araçları, bu araçlardan kaynaklanabilecek sağlık sorunlarına (göz/iskelet sistemi rahatsızlıkları vb.) dikkat ederek kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yine 500 TL'den az aylık gelire sahip sosyal bilgiler öğretmen adayları 751-1000 TL aylık gelire sahip sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre dijital araçları kullanırken göz sağlığı için uygun ekran ayarlarını (parlaklık, boyut vb.) yaptıklarını belirtmişlerdir. Aslan'ın (2016) yaptığı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin ortalama gelir değişkeni ile dijital vatandaşlığa yönelik tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmada ölçülen gelirin ait olduğu bireyler ve düzeyler bu araştırmadaki düzeylerden farklıdır. Fakat gelir bazında bakıldığında iki çalışmada da dijital vatandaşlık düzeyinde farklılaşma ilişkisi tespit edilmiştir. Aslan'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada daha yüksek gelire sahip katılımcılar lehine farklılaşma gözlenirken, bu çalışmada yapılan analizde sağlık boyutunda daha düşük gelirli katılımcılar lehine farklılaşma söz konusudur. Bu sonuçlara göre daha düşük gelirli öğretmen adaylarının dijital araçları kullanırken sağlığına daha fazla dikkat ettikleri ya da daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Yine Kocadağ'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada da aynı doğrultuda, gelir bazında, dijital vatandaşlık düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Som-Vural'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada ise, tek bir üniversite bazında gelir değişkenine göre dijital vatandaşlık düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yapılan ilişki analiz sonucunda Dinlemez'in (2021) yapmış olduğu çalışma sonuçlarındaki gibi dijital vatandaşlık boyutları ile dijital okuryazarlık boyutları arasında birden çok yüksek, orta ve zayıf düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Buna göre her iki ölçeğin ve kavramın birbiriyle iç içe değerler ve kavramlar taşıdığını, iki kavramında birbirini etkilediğini ve etkilendiğini ve birbiriyle birçok açıdan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada da pozitif yönlü ilişkiler tespit edildiğinden her iki çalışmada sonuç açısından benzeşmektedir. Yine Metin (2021) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinin artmasının dijital vatandaşlık yeterliklerini arttırdığını gözlemlemiştir. Bu yönden birbiriyle etkileşim halinde olan iki kavram arasında bu çalışmada, bahsedilen diğer çalışmalar da dahil olmak üzere, bahsedildiği gibi pozitif yönde korelasyon gözlemlenmiştir. Aygün'ün (2019) yapmış olduğu regresyon analizinde dijital vatandaşlığın alt düzeyleriyle internet kullanım süreleri arasında zayıf düzeyde de olsa pozitif yönde bir bağlantı olduğunu tespit etmiştir. Tatlı (2018) yapmış olduğu çalışmada dijital vatandaşlık seviyesiyle bilgi okuryazarlığı ve faktörleri arasındaki ilişki analizinde yine bu değişkenler arasında pozitif yönde ve manalı bir bağ olduğunu tespit etmiştir. Yapılan benzer yöndeki çalışmalarda, regresyon analizleri sonucunda araştırmacılar bu çalışmada olduğu gibi pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Çağımızın en önemli yetkinliklerinden birisi şüphesiz içinde bulunulan zamana, mekâna, duruma, topluma, eğitime ve yeteneklere adapte olma alışkanlığı ve düzeyidir. Durmaksızın gelişen 21.yy dünyasında herhangi bir yenilikten mahrum kalmak ya da bu yenilikleri görmezden gelmek bir bireyin içinde bulunduğu aileden başlayarak en büyük toplum olgusuna kadar sirkülasyonun dışında kalmasına sebep olacaktır. Bu olgulara iyi anlaşıldığında en temel ihtiyacın güncel kalabilme ve güncel ayak uydurabilme olduğunu bilişsel düzeyde söylemek mümkündür (Öztürk & diğerleri. 2021). Fakat tüm bu çağdaşlaşma ve gelişerek teknolojikleşme furcasının bize getirdikleri incelendiğinde olumlu kavramların yanı sıra olumsuz kavramlar ve durumlarında ortaya çıkabileceğini unutmamak gerekmektedir. Bu yüzden ki her yeniliğin karşısına bu yenilik sonucunda ortaya çıkabilecek kötü olarak atfettiğimiz durumları engelleyecek bazı önlemler koymamız gerekmektedir. İşte gelişen ve dijitalleşen dünyanın karşısına onun olumsuzluklarından korunmak ve eşitsizliklerini ortadan kaldırmak adına dijital vatandaşlık kavramı ve onun getirileri konulmalıdır. Bu olguyu, öğrenim ihtiyacı duyan kimselere öğretecek olan; günceli takip eden, teknolojik gelişmelerden haberdar olan ve farkındalığı yüksek olan öğreticilerdir. Öğreticilerin ise bu hususta kullanacakları önemli bir araç ise sosyal bilgiler dersidir.

Bu doğrultuda konu hakkında öneriler uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler olarak iki ayrı başlık halinde şu şekilde verilmiştir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlıkla alakalı daha fazla etkinlikler oluşturulabilir.
- İl, ilçe veya köylerde bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birbirleri arasındaki dijital vatandaşlık farklılıklarının tespiti için çalışmalar yapılabilir.
- MEB tarafından dijital vatandaşlık ve boyutları tek tek programa dahil edilebilir.

- Araştırma bulguları dâhilinde sınıf düzeyinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın giderilmesi adına ilgili fakültelerin 3. ve 4. sınıflarda eğitim görmekte olan öğretmen adaylarına dijital vatandaşlık ile ilgili hatırlatıcı dersler veya uygulamalar devreye konulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma örneklemini genişletilerek ikiden fazla üniversite değişkeni arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri çeşitli açılardan incelenebilir.
- Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayısı daha fazla tutularak daha geniş kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenebilir.
- Türkçe öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Dijital vatandaşlık düzeyleri belirlenen öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki dijital vatandaşlık etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki dijital vatandaşlıkla bağdaştırılan maddelerin öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi adına çalışma yapılabilir.

Etik Metin

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

KAYNAKLAR

- Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 sosyal bilgiler programında yer alan bazı kavramları anlama düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(1), 208-229.
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman üniversiteleri örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Aslan, S., & Çakmak, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 72-99. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.296203>
- Aydemir, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 4(2), 15-38.
- Aygün, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Baron, J. (2015). Citizenship and morality. *Current Opinion in Psychology*, 6, 6-9.
- Cambridge. (2022). *Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english>
- Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *The British Journal of Sociology*, 51(1), 5-24.
- Daşcıoğlu, K., & Şimşek, S. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. S. İnan (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitime Giriş* içinde (3. bs, ss. 111-122). Anı.
- Davies, L. (2001). Citizenship education and contradictions. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 299-308.

- Dedebalı, N. C. & Daşdemir, İ. (2019). Social studies candidates' perception of digital citizenship. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 465-477. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.465>
- Dere, İ., & Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414. <https://doi.org/10.33206/mjss.537592>
- digcitcommit.org. (T.Y.). *Explore the digcitcommit competencies*. <https://digcitcommit.org/>
- Dinlemez, Ş. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Farmer, L. (2010). 21. Century standards for information literacy. *Leadership*, 39(4), 20-22.
- Field, A. (2009). Comparing several means: Anova (GLM 1). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics in* (3. bs, ss. 347-394). Sage Publications.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10. bs). Pearson.
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295306>
- Hocaoğlu, N. & Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (1. bs, ss. 66-119). Pegem Akademi.
- Hutchinson, S. R. (2004). Survey research. K. deMarrais ve S. D. Lapan (Ed.), *Foundation for Research Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* in (ss. 283-301). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Kara, T., & Atasoy, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 133-154. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.581917>
- Karaduman, H., & Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.
- Karasu Avcı, E., Faiz, M., & Receptoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının belirlenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 46-62. <https://doi.org/10.38015/sbyy.847507>
- Kilci, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Talim Kurulu Başkanlığı.
- Metin, Ö. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2007). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. MIT Press.
- Netwong, T. (2013). The using of e-Learning to develop digital citizenship learning achievement in information technology. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 3(2), 135-137. <https://doi.org/10.7763/IJEEEE.2013.V3.208>
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship democracy and inclusion in education*. Open University Press.
- Oyedemi, T. D. (2012). *The partially digital: Internet, citizenship, social inequalities, and digital citizenship in south africa* [Unpublished PhD Dissertation]. University of Massachusetts, Massachusetts, United States of America.

- Öztürk, T. & Yaylak, E. & Zayımoğlu Öztürk, F. (2021). Use of current events in teacher education. *Journal of International Social Studies*, 11 (2), 11-35.
- Parsak, M. B. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Ribble, M. (2021, Eylül 26). *Essential elements of digital citizenship*. ISTE. <https://www.iste.org/explore/digital-citizenship/essential-elements-digital-citizenship>
- Sevigen, M. & Yılar, M. B. (2022). Türkiye’de eğitim alanında yazılan dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 47-70. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1108752>
- Som Vural, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Susan, J. S. (1995). Citizenship: All or nothing? *Political Geography* in (C. 14, ss. 190-193). Elsevier Science.
- Şahin, Ç. & Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (1. bs, ss. 180-214). Pegem Akademi.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ile internet ve bilgisayar kullanım özyeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (1. bs, ss. 205-227). Pegem Akademi.
- Turan, S., & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 1(1), 28-38.
- TÜİK. (2021). *Son üç ay içinde internet kullanan bireylerin interneti kişisel kullanma amaçları*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/DownloadIstatistikselTablo?p=3t9swG8iIEFo0QQTSmmBZYhveWQnpHRllwsjADlxws7sY9jp48gebcCURql0aW9O>
- Yılmaz, M. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi: mersin üniversitesi eğitim fakültesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Pre-Service Social Studies Teachers' Digital Citizenship Levels in Terms of Certain Variables

When we look at the first two objectives of the social studies program, we see that it is stated what kind of citizen individuals should be in terms of responsibility. Likewise, it is possible to see that individuals are asked to gain the ability to solve the problems they face in life in accordance with today's conditions (Daşcıoğlu & Şimşek, 2019). According to Cambridge (2022), the concept of citizenship refers to being a party to a country and having the rights arising from this party. In addition, Susan (1995) states that the concept of citizenship remains in a complex structure and thus appears as such. The reason for this is the radical (and at the same time conservative) mindsets it has been influenced by, especially in the recent historical period, and the different meanings this concept has come to mean for different individuals. From this perspective, she argues that what needs to be considered is that terminological and conceptual distinctions in the use of the idea of citizenship are not neutral. Clearly, according to Susan (1995), it is inevitable that there is an ideological struggle for ownership or control around the meaning of the concept of citizenship. Thus, within the framework of the concept of citizenship, the requirements that are necessary or believed to be necessary are determined and the concept of citizenship is outlined. Susan (1995) introduces the concept of a geography of political citizenship that is known to exist from international borders to personal borders. In this geography of political citizenship, it will be inevitable to realize that while the international borders include the interests, goals and plans of the country, the personal borders include education. From another perspective, Baron (2015) states that democracy depends on citizenship. Accordingly, he states that if citizens choose methods that will lead to functional disorders, it will cause them to behave much less morally than they could be in the simplest terms. From this perspective, it is possible to see that the concept of citizenship is a concept that enters into a cause-and-effect relationship with environmental factors. For example, Davies (2001) observes that the natural structure of citizenship education that a country assimilates is greatly influenced by the political framework of the state, its thinking and so on. With the developing and changing world, it is understood that citizenship education is leaning towards digitalization with the technological updates that have emerged in the political framework of the state, thought and other concepts. The digital citizenship levels of the individuals participating in the research were determined as ($\bar{x}=3.85$) at this point. Considering that the scoring can be the lowest ($\bar{x}=1$) and the highest ($\bar{x}=5$), it is possible to say that the digital citizenship levels of the participants are at a good level. When the findings are analyzed in detail, the highest average in digital citizenship dimensions was obtained at the level of correct use ($\bar{x}=4.01$). In other words, it can be said that the participants' problem of adapting to the technological processes mentioned earlier in the research did not arise in this section. In this respect, the view that digital citizenship achievements and education are effective on individuals at the undergraduate level is put forward. Here, while there is no significant difference between the gender variable and the level of digital citizenship, it is manifested that this level differs according to the variables of university, class, frequency of internet use and monthly income. The concept of "Digital Citizenship" can be shown as the most basic concept that aims to raise conscious citizens in digital environments. Relational survey method, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. As data collection tools; "Personal Information Form" created by the researcher to collect the personal information of

pre-service teachers, “Digital Citizenship Scale” created by Som-Vural (2016) to determine their digital citizenship levels and “Digital Literacy Scale” created by Hamutoğlu et al. (2017) to determine their digital literacy levels were used. In order to collect the data, the scales were combined digitally and applied to the sample group. The aim of the study is to examine the digital citizenship levels of pre-service social studies teachers in terms of various variables. In this respect, the personal information and digital citizenship levels of pre-service Social Studies teachers were determined, and the relationship between digital literacy and the variables of gender, university, grade level, frequency of internet use and monthly income was examined. According to the information obtained as a result of the research, digital citizenship and literacy levels of pre-service social studies teachers were determined at a high level. While no significant difference was found between the level of digital citizenship and gender variable, significant differences were observed between universities, grade levels, frequency of internet use and monthly income status and digital citizenship level. As a result of the relational analysis, it was determined that there is a relationship between digital citizenship and digital literacy in many dimensions. According to the results obtained in the study, it is suggestions like the digital citizenship and its dimensions can be included in the program one by one by the Ministry of Education presented at the end of the research.



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

Oyunlaştırma Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Mehmet Akif İNESİ¹ , Ali GÖKALP²  & Adem SEZER³ 

Gönderilme Tarihi: **01 Aralık 2022** Kabul Tarihi: **17 Aralık 2022**
DOI: 10.38015/sbyy.1213017

Öz:

Öğrenmenin sıcak ve zevkli bir ortamda oluşmasına olanak sağlayan, geleneksel yollara alternatif olarak öğretmenlere sunulan öğretim tekniklerinden biri de oyunlaştırmadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarını değerlendirecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kesitsel tarama modeline uygun olarak yapılandırılan çalışmanın katılımcılarını 542 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur (Kadın = 262, erkek = 280). Toplanan veriler iki eş parçaya bölünerek 271 yarısıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), diğer yarısıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda 14 madde ve 3 faktörden (edinim, tasarım ve kullanım) oluşan, toplam varyansın %54.39'unu açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Yapı, DFA ile model uyum indeksleri (RMSEA = .06, SRMR = .05, CFI = .94, TLI = .93, GFI = .92, IFI = .95 ve NFI = .90) kabul edilebilir değerlerle doğrulanmıştır. Ayrıca ölçeğin iraksaksak ve yakınsak geçerliliğe sahip olduğu, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları da .70'in üzerinde hesaplanarak güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeğin maddeleri; "Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde 5'li likert tipinde puanlanmış olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek ise 70'dir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının ölçülmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde oyunlaştırma, tutum, ölçek geliştirme, öğretmen.

Abstract:

Gamification is one of the teaching techniques offered to teachers as an alternative to traditional methods, allowing learning to take place in a warm and enjoyable environment. In this study, it was aimed to develop a measurement tool to evaluate teachers' attitudes towards gamification. The participants of the study, which was structured in accordance with the cross-sectional survey model, consisted of 542 social studies teachers (female = 262, male = 280). The collected data was divided into two equal parts and Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with 271 half and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with the other half. As a result of EFA, a structure consisting of 14 items and 3 factors (acquisition, design, and use) was obtained, explaining 54.39% of the total variance. The construct was confirmed by CFA

Atf:

İnesi, M. A., Gökalp, A. & Sezer, A. (2022). Oyunlaştırma tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 338-351. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1213017>

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4305-7643

²Kurum Yok, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3301-8392

³Uşak Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6854-0252

*Corresponding Author: akifinesi@gmail.com

with acceptable values for model fit indices (RMSEA = .06, SRMR = .05, CFI = .94, TLI = .93, GFI = .92 IFI = .95 and NFI = .90). In addition, it was seen that the scale has divergent and convergent validity, and the Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated above .70 and it was reliable. Items of the scale; It was scored in a 5-point Likert type as “Totally agree (5), Agree (4), Undecided (3), Disagree (2), Strongly disagree (1), and the lowest score that can be obtained from the scale is 14, and the highest is 70. As a result of the study, a valid and reliable measurement tool was obtained to measure teachers' attitudes towards gamification.

Keywords: Gamification in education, attitude, scale development, teacher.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda teknolojinin hızlıca ilerlemesi ve gelişmesiyle birlikte tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de tüm paydaşların değişim içinde olması gerekmektedir. Bu değişimler daha çok öğrenme, bilgi, yenilik ve teknoloji becerileridir. Eğitim sisteminde paydaş olan öğretmenin sahip olduğu nitelikler, bir diğer paydaş olan öğrencilerin akademik başarılarının artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler derslerinde geleneksel anlatımdan farklı yöntem ve teknikleri kullanarak akademik başarının artmasını sağlayabilirler. Bu yöntem ve tekniklere sahip olan nitelikli öğretmenlerin aynı zamanda yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştireceği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Oyun, farkındalık ve öğrenmeyle ilgili olan doğal bir olgudur ve bireyler üzerinde etkili bir faaliyettir. Eğitim-öğretimde etkili ve verimli öğrenmeler sağlamak için oyunlar ve oyuna benzeyen yapılar tercih edilebilir (Werbach & Hunter, 2012). Öğretmenlerin donanımlarını arttırmaları ve çağın becerilerine sahip bireyler yetiştirmesi açısından düşünüldüğünde yeni bir yöntem olan oyunlaştırmanın bu durum için isabetli bir seçenek olduğu görülmektedir.

Oyunlaştırma, temelinde bireylerin davranışlarını değiştirmek için oyun öğelerinin oyun olmayan faaliyetlerde işe koşulmasıdır (Bunchball, 2010). Zichermann ve Cunningham'a (2011) göre oyunlaştırma, oyundaki düşünce şeklinin ve kuralların, kişilerin ilgisini çekmek ve problem çözme maksadıyla kullanılmasıdır. İnesi (2022) ise oyunlaştırmayı bir davranışın kazandırılması için oyun elementlerini sürece dâhil ederek sürecin oyuna benzetilmesi şekli olarak ifade etmektedir. Oyunlaştırma oyun dışındaki olgulara oyun unsurlarının eklenmesi olarak ifade edilebilir. Oyunlaştırmanın oyun bağlamı dışındaki olgulara dahil edilmesi için öne çıkan ve daha sık kullanılan üç önemli oyunlaştırma tasarım modeli bulunmaktadır. Bunlar “Piramitsel Tasarım Modeli”, “D6 Tasarım Modeli” ve “Octalysis “Modelidir”.

Piramitsel Tasarım Modelinde dinamikler, mekanikler ve bileşenler olarak adlandırılan üç yapı piramit şeklinde bir yapı ile açıklanmaktadır. Piramidin en üst basamağında yer alan dinamikler, tasarlanan ve yönetilen bir oyunlaştırma sisteminde oyuna doğrudan dahil olamayacak olan büyük resmin öğeleri olarak; dinamiklerin bir altında yer alan mekanikler ise olayı ilerleten ve aktif katılımı sağlayan süreçler olarak; piramidin en altında yer alan bileşenler ise dinamik ve mekaniklerin somut öğelerini ifade etmektedir (Werbach & Hunter, 2012). D6 Tasarım Modelinde altı temel adım belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla; iş hedefleri belirleme (Define business objectives), hedef davranışları belirleme (Delineate target behaviors), oyuncuları belirleme (Describe your players), etkinlik döngüsü belirleme (Device activity loops), eğlenceyi işe koşma (Don't forget the fun) ve uygun araçları belirleme (Deploy appropriate tools) şeklinde belirtilmiştir. Oyuncuların tasarlanan oyunun akışında kalmaları için gerekli olan araç-gereçleri kullanmak, bunları çeşitlendirmek ve web 2.0 araçlarından faydalanmak önemlidir (Werbach & Hunter, 2015). Chou (2015) tarafından geliştirilen “Octalysis” isimli oyunlaştırma tasarım modelinde oyun elementlerini sekiz temel öğeyle

belirtmiştir. Üst tarafta yer alanlar anlam oluşturma, başarıya ve yetki verme alt tarafta yer alanlar azlık, kaçınma ve tahmin edememdir. Orta kısımda yer alan öğeler ise sahip olma ve sosyal etkidir. Bunlar, bir sekizgene yerleştirmiş ve mekaniklerle örneklendirmiştir. Chou'ya (2015) göre, sekizgenin sol yanında bulunan elementler beynin sol lobunu çalıştırmakta, sağ yanında bulunan elementler ise beynin sağ lobunu çalıştırmaktadır. Sekizgenin üst kısmı olumlu öğeleri içerirken alt kısmı da olumsuz öğeleri içermektedir. Şahin ve Samur'a (2017) göre ise alt tarafı siyah şapka veya başka bir ifadeyle oyunlaştırmanın karanlık tarafı olarak adlandırılırken, üst tarafı ise beyaz şapka veya oyunlaştırmanın aydınlık tarafı olarak adlandırılmaktadır. Bahsedilen oyunlaştırma tasarım modelleri oyun öğelerini işe koşma, tasarıma anlam yükleme, hikâye kurgulama, oyuncu tiplerine göre tasarım yapma, tasarımda eğlenceyi dâhil etme vb. yönlerden birbirleriyle benzeşmektedir. Yenilikçi öğrenme-öğretme yaklaşımlarını kullanan öğretmenler açısından oyunlaştırma yöntemini tercih etme ve oyunlaştırma tasarım modellerinden biriyle oyunlaştırılmış ders tasarımı hazırlama işi öğretmenlerin tutumlarıyla ilgilidir. Nitekim öğretmenlerin oyunlaştırma yöntemine ilişkin tutumları bu yöndeki eğilimlerini etkilemektedir.

Tutum; bireye yöneltilen ve bireyin bir nesneye yönelik duygu, düşünce ve davranışını düzenli şekilde oluşturan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Yine alanyazında yer alan bir tanım ise; kişilerin psikolojik bir nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz derinlik sıralaması ve derecelemesidir (Thurstone, 1967). Tutum, bireylerin herhangi bir olguya dair hissettikleridir (Robbins, 1994). Genel olarak tutumu, bireylerin nesnelere, olaylara, kişilere yönelik olumlu ya da olumsuz yaklaşımı kendi çerçevelerinde değerlendirmeleridir şeklinde ifade etmek mümkün olabilir. Bireylerin bir şeylere karşı hissettikleri olumlu ya da olumsuz eğilimleri tutumu oluştururken, tutumlar da davranışları şekillendirir. Çünkü tutumlar davranışlarla ilişkilidir (Topçuoğlu Ünal & Köse, 2014). Öğretmenlerin bazıları oyunlaştırma yöntemini derslerinde kullanırken bazıları da diğer yöntem ve teknikleri tercih etmektedir. Nitekim bu öğretmenin oyunlaştırma yöntemine ilişkin tutumuyla alakalıdır.

Alanyazında yapılan çalışmalara (Bayram, 2019; Bolat vd., 2017; Fiş Erümit, 2016; Gelen & Özer, 2010; Kalkan, 2016; Landers & Armstrong, 2017; Lee & Hammer, 2011; Polat, 2014; Topal, 2020; Yıldırım 2016) bakıldığında, oyunlaştırmanın öğrenciler üzerindeki tutumlarının deneysel ve görüşme yöntemlerini içeren çalışmalarda incelendiği görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin oyunlaştırma yöntemine ilişkin tutumlarının yer aldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dahası, ilgili alanyazında öğretmenlerin oyunlaştırma yöntemine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesine yönelik bir ölçme aracının olmadığı görülmüş olup söz konusu gerekçe doğrultusunda, bu çalışmada öğretmenlerin eğitimde oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sunması beklenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma tutum, davranış ve beceri gibi betimlenecek değişkenlerin tek seferde ölçüldüğü (Büyüköztürk vd., 2017) kesitsel araştırma desenine uygun yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi için araştırma verileri bir seferde toplanması dolayısıyla çalışmada bu desen tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılında mesleklerini icra eden 542 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma katılımcıları uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bunun için sosyal bilgiler öğretmenlerinin üyesi olduğu sosyal medya araçlarına ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin üye olduğu forum siteleri ve sosyal medya gruplarında gönüllü katılımcılar formu doldurmuştur. Katılımcılardan 262'si kadın (%48.3), 280'i erkektir (%51.7). Ayrıca öğretmenlerden 116'sı 1-5 yıl, 163'ü 5-10 yıl, 111'i 11-15 yıl, 87'si 16-20 yıl ve son olarak 65'si 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir.

Ölçek

Öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutum ölçeği piramit ve Octalysis oyunlaştırma modelleri temel alınarak geliştirilmiştir. Piramit tasarım modeli içeriğinde yer alan dinamikler, mekanikler, bileşenler ve Octalysis modelindeki öğeler incelenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından bunlara ilişkin madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun katılım düzeyi için 5'li Likert tipi dereceleme seçilmiş ve dereceleme "Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde belirlenmiştir. Bu işlemlerin sonrasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir

İşlemler

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam, görünüş ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için ölçeğin sunulacağı oyunlaştırma alanında çalışan bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanından iki uzman, ölçme değerlendirme ve Türk dili alanından birer uzman seçilmiştir. Dört uzman maddeleri incelemiş üç maddenin çıkarılmasını, iki maddedeki ifadelerin değiştirilmesini istemişlerdir. Uzman incelemesinde vurgulanan tüm düzeltmeler yapılmış ve üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinden sonraki hali toplam 25 maddeden oluşmuştur.

Ardından aday ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir. Aday ölçeğin yapı geçerliğinde öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile yapısı incelenmiş ve bu yapıyı doğrulamak içinse Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Faktör analizlerinde yeterli örneklem büyüklüğü için Kline (1994) tarafından önerilen, ifade başına düşen gözlem sayısı 1:10 oranı dikkate alınarak aday ölçek sanal ortamda 550 sosyal bilgiler öğretmenine ulaştırılmıştır.

Analizlere geçilmeden önce veri setinde kayıp ve uç veri olmadığına bakılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması gönüllük esasına dayalı olduğu için ve katılımcılara yöneltilen her bir sorunun doldurulması gerekli kılındığından veri setinde kayıp veriye rastlanılmamıştır. Uç verilerin kontrolü için ise veri setinde yer alan tüm soruların toplam puanları üzerinden standardize edilmiş puanlar hesaplanarak Hair ve arkadaşları (2006) tarafından bakılması önerilen, Z puanları -3 ile +3 aralığında olmayan 8 gözlem çıkartılmıştır.

Worthington ve Whittaker'ın (2006) önerisi üzerine Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi farklı örneklemler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bunun için 542 veri rastgele karıştırılarak iki ayrı eş parçaya bölünmüştür. AFA için 271, DFA için ise toplanan verilerin diğer yarısı (271) kullanılmıştır. Model doğrulandıktan sonra modelin yakınsak ve ıraksak geçerliliğine bakılmıştır. Ardından DFA için kullanılan veri seti üzerinden ölçeğin Cronbach

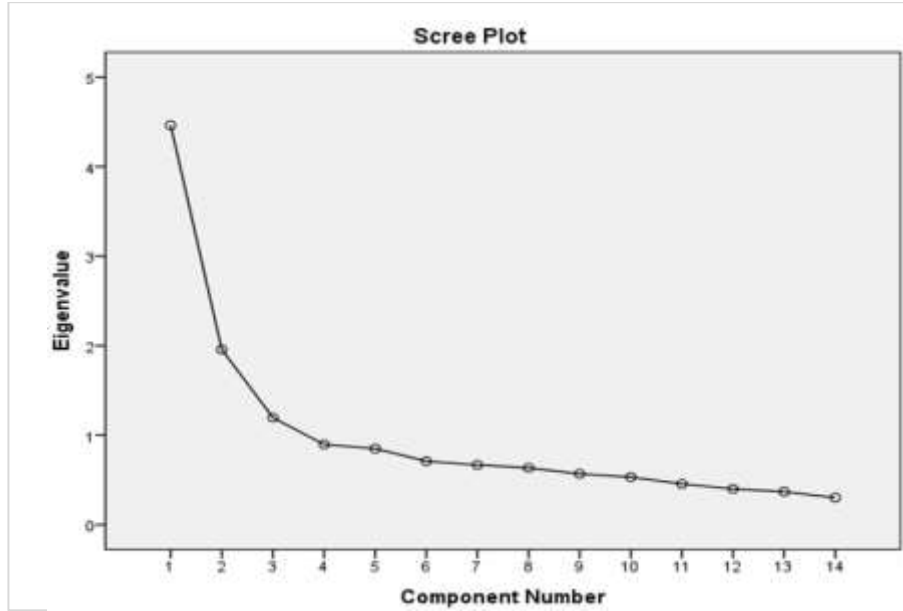
alpha iç tutarlık katsayıları verilmiştir. AFA işlemleri için SPSS, DFA için ise AMOS istatistik paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İlk olarak verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını görebilmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısı ile Barlett Küresellik testi anlamlılık değerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, KMO değeri .84 bulunmuş, Barlett Küresellik testi değeri de istatistiki olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2= 1116.64$, $df= 91$; $p<.001$).

KMO değerinin 0.50'den büyük çıkması ölçeği oluşturan değişkenlerin birbirlerini tahmin edebileceği anlamına gelmekle birlikte .80 üstü değerler bir değişkenin diğer değişkenler tarafından hatasız tahmin edilmesinde mükemmel ölçüttür (Büyüköztürk, 2002; Kline, 2009). Bu doğrultuda, faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu durumda tercih edilen varimax dik döndürme yöntemi (Ho, 2006) kullanılarak aday ölçekte yer alan 25 madde temel bileşenler analizine alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerleri .30'un altında olan 3 madde ile faktör yük değerleri .10 az olan, birden fazla faktöre yük veren 8 binişik madde olduğu tespit edilmiş ve atılmıştır (Çokluk vd., 2010). Bu işlem sonucunda 14 madde ve 3 faktörlü bir yapının olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen yapıya ilişkin scree-plot grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Yamaç Birikinti Grafiği

Özdeğeri 1'in üstünde olan faktörler önemi olan faktörlerdir (Field, 2009; Kline, 1994). Ölçeğin yamaç birikinti grafiğine göre özdeğeri 1'in üzerinde ise 3 faktör bulunmaktadır. Bu durum, ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğunu gösterir. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı ile faktörlerin yük değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı İle Faktörlerin Yük Değerleri

Madde No	Ortak Varyansa Katkı	Faktörlerin Yük Değerleri		
		Factor 1	Factor 2	Factor 3
m19	.54	.71		
m20	.56	.73		
m21	.66	.80		
m22	.52	.70		
m23	.55	.70		
m25	.37	.58		
m4	.62		.77	
m6	.53		.72	
m7	.50		.68	
m11	.46		.65	
m1	.52			.72
m3	.51			.67
m5	.66			.71
m10	.63			.70
Öz değer (Toplam: 7.62)		4.46	1.96	1.20
Açıklanan Varyans (Toplam: 54.39)		31.87	13.98	8.54

Tablo 1 incelendiğinde, ölçeğin 1. Faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri .58 ile .80, 2. Faktöründeki maddelerin yük değerleri .65 ile .77 ve 3. Faktöründeki maddelerin yük değerleri .67 ile .72 arasında değişmektedir. Hesaplanan değerlerinin .45 üzerinde olması, maddelerin yük değerlerinin iyi düzeyde olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2005). Ayrıca ölçeğinin toplam öz değeri 7.62, açıklanan toplam varyansı %54.39'dur. Kline'a (2011) göre iki ya da fazla faktörden oluşan ölçeklerde toplam varyansın en az %41'nin açıklanması yeterlidir. Buradan hareketle, ölçeğin ölçtüğü niteliği yeterli düzeyde açıkladığı söylenebilir.

Ölçeğin 1. Faktöründe yer alan 6 madde (19, 20, 21, 22, 23, 25) oyunlaştırmanın edinimlerine yönelik öğretmen tutumları, 2. Faktörde yer alan 4 madde (4, 6, 7, 11) oyunlaştırma tasarımına yönelik öğretmen tutumlarıdır. Son olarak 3. Faktörde yer alan 4 madde (1, 3, 5, 10) oyunlaştırma kullanımına yönelik öğretmen tutumlarına ilişkindir (Bkz. Ek 1).

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

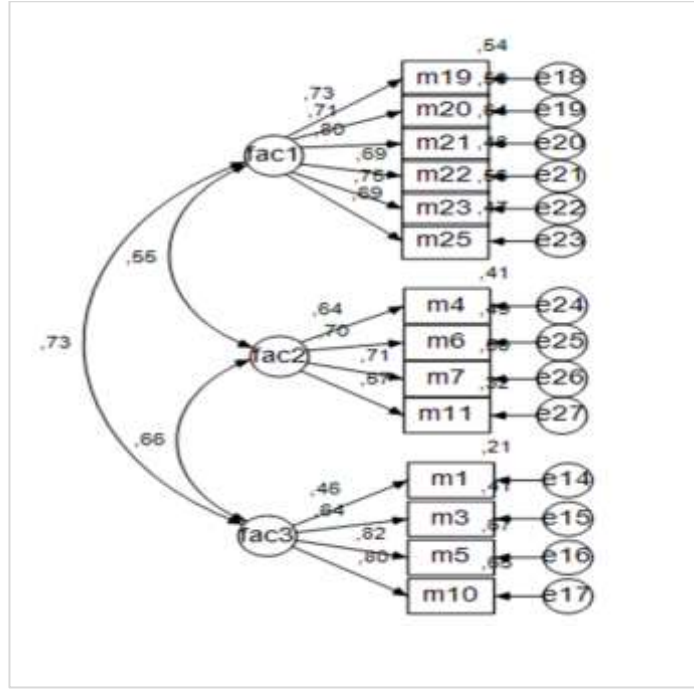
Gerçekleştirilen AFA ile çıkan modelin uyumluluğu DFA ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda model uyumuna dair karar verebilmek için uyum indekslerinden χ^2/sd , RMSEA, SRMR, CFI, TLI, GFI, IFI ve NFI değerlerine bakılmış ve hesaplanan uyum indeks değerleri ile ölçüt değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Değerler

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Modelde Elde Edilen Değerler
χ^2/sd	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	2.15***
RMSEA	$.05 < RMSEA \leq .08$.06
SRMR	$.05 < SRMR < .08$.05
CFI	$.90 \leq CFI < .95$.94
TLI	$.90 \leq TLI < .95$.93
GFI	$.90 \leq GFI < .95$.92
IFI	$.90 \leq IFI < .95$.95
NFI	$.90 \leq NFI < .95$.90

Not: ***= $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde, modelin ki-kare değeri anlamlıdır ($\chi^2 = 158.94$; $sd = 74$; $N = 271$; $p < .001$). Uyum indekslerinden $RMSEA = .06$, $SRMR = .05$, $CFI = .94$, $TLI = .93$, $GFI = .92$, $IFI = .95$ ve $NFI = .90$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler kabul edilebilir ölçüt değerler aralığındadır (Byrne, 2011; Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2010). Bu değerler, AFA’da ortaya çıkan yapının DFA ile doğrulandığını gösterir. Nihai modele ilişkin değerler Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Nihai Ölçeğin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 2’de sunulan, her bir maddeye ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayı değerleri kullanılarak açıklanan ortalama varyans (AVE), AVE’nin karekökü alınarak birleşik güvenilirlik (CR) değerleri hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin yakınsak; faktörler arasındaki korelasyon kareleri hesaplanarak da ölçeğin iraksak geçerliliğine bakılmıştır. Buna ilişkin bulgular ile ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin Iraksak ve Yakınsak Geçerliliği İle Cronbach Alpha Değerleri

Faktörler	AVE	CR	1	2	3	Cronbach alpha (α)
1	.53	.73	-	.55**	.73r**	.87
2	.44	.66	.17 ^{r2}	-	.66r**	.75
3	.49	.70	.14 ^{r2}	.13 ^{r2}	-	.77
Total (α)						.88

Not: **= $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, AVE değerleri .44 ile .53, CR değerleri de .66 ile .73 arasında değişmektedir. Psaila ve Roland’a (2007) göre AVE’nin .50’nin ve CR değerinin de .70’in üzerinde olması yakınsak geçerliliğinin olduğunu gösterir. Diğer taraftan Fornell ve Larcker (1981), AVE’nin .50’den küçük fakat CR değerinin .60’dan yüksek olması durumunda da, yapının yakınsak geçerliliği için yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Buradan hareketle, ölçeğin yakınsak geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları $r = .55$ ile $r = .66$ arasında değiştiği ve yine bu değerler arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Korelasyon katsayısına yönelik bulgular, ölçeği oluşturan faktörlerin uyumlu ve ilişkili olduğunu göstermektedir. Dahası, faktörler arasındaki korelasyon katsayıları $r = .80$ 'nin altında olduğu için faktörler arasında çoklu bağıntı problemi olmadığını gösterir (Licht, 1995). Diğer taraftan ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon kareleri $r^2 = .13$ ile $r^2 = .17$ arasında değişmekte ve her bir faktörde hesaplanan AVE değeri, faktörler arasındaki korelasyon karelerinden yüksektir. Straub (1989), AVE'nin, faktörler arası korelasyonların karesinden büyük olması halinde ıraksak geçerliliğinin sağlandığını ifade etmektedir. Buradan hareketle, ölçeğin ıraksak geçerliliğe sahip olduğu dolayısıyla faktörlerin birbirinden ayrıştığı söylenebilir.

Yine Tablo 3'te görüldüğü üzere; ölçeğin tamamına ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .88$, Faktör 1 için $\alpha = .87$, Faktör 2 için $\alpha = .75$ ve Faktör 3 için $\alpha = .77$ 'dir. Hesaplanan bu değerler, Nunnally ve Bernstein'a (1994) göre, bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için o ölçeğin güvenilirlik katsayısının .70'den yüksek olma kriterini karşılamaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğrencilerin kolay bir şekilde motive olmasını sağlayarak derslerden alınan verimi artırmada ve derse ilgisini kaybeden öğrencilerin tekrar sınıf ortamına dönmesinde önemli rol oynayan oyunlaştırma (Soylu, 2022) ilkökul, ortaokul, lise ve lisans gibi eğitim-öğretimin hemen hemen tüm kademelerinde öğretmenler tarafından kullanılan bir yöntemdir (Ar, 2016; Buckle & Doyle, 2016; İnesi, 2022; Tapan, 2021).

Bu araştırmada, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarını değerlendirecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç dâhilinde toplam 542 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanan veriler iki eş parçaya bölünerek AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda 14 madde ve 3 faktörden (edinim, tasarım ve kullanım) oluşan, toplam varyansın %54.39'unu açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Yapı, DFA ile model uyum indeksleri (RMSEA = .06, SRMR = .05, CFI = .94, TLI = .93, GFI = .92 IFI = .95 ve NFI = .90) kabul edilebilir değerlerle doğrulanmıştır. Ayrıca ölçeğin tamamına ve faktörlerine ilişkin hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının .70'den yüksek, ıraksak ve yakınsak geçerliliği sahip olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, ölçekteki faktörlerin birbiri ile uyumlu ve yine her bir faktörün farklı nitelikleri ölçmesi sebebiyle birbirlerinden ayrışabildiği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin maddeleri; "Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde 5'li likert tipinde puanlanmış olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek ise 70'dir.

Sonuç olarak bu araştırmada, Oyunlaştırma Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi için yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler, ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Geliştirilen Oyunlaştırma Tutum Ölçeği, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutum düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek nitelikte bir ölçektir. Fakat araştırma örneklem açısından sınırlılık arz etmektedir. Araştırmanın örnekleme sadece ortaokul kademesinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri dâhil olmuştur. Buradan hareketle ileriki araştırmalarda, ortaokul kademesinde görev yapan Türkçe, Fen bilgisi gibi başka öğretmenler ya da ilkökul, lise gibi farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler

örnekleme seçilebilir. Böylece geliştirilen ölçeğin dış geçerliliğine ilişkin saptamalarda bulunabilir. Bununla birlikte tutumların kişiden kişiye değişebileceği gibi tutumlar eğitim, deneyim, cinsiyet gibi kişisel özellikler açısından farklılık gösterebilir. Buradan hareketle, araştırmacılar bu ölçeği kullanarak öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans, doktora), mesleki kıdem yılı gibi sahip olduğu özellikler açısından farklılaşma durumlarını inceleyebilir.

Etik Metin

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

KAYNAKLAR

- Ar, N. A. (2016). *Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
- Bayram, Y. T. (2019). *Oyunlaştırılmış yaratıcı etkinlikler ile işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
- Bolat, Y. İ., Şimşek, Ö. & Ülker, Ü. (2017). Oyunlaştırılmış çevrimiçi sınıf yanıtlama sisteminin akademik başarıya etkisi ve sisteme yönelik görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(4), 1741-1761.
- Buckley, P. & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Bunchball Inc. (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game Dynamics to influence behavior. *White paper*, 9, 1-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Factor analysis: Basic concepts and using to development scale. *Educational Administration in Theory & Practice*, 32(2), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Chou, Y. K. (2015). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3th ed.). Sage.
- Fiş Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: tasarım tabanlı bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gelen, İ. & Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 5(1), 71-87.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L., (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Pearson Prentice Hall.

- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781420011111>
- İnesi, M. A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde oyunlaştırmanın akademik başarıya, akademik risk alma eğilimine ve tutumlara etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Kalkan, A. (2016). *3B sanal dünyalarda oyunlaştırmanın ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin başarı, akış ve tutumlarına etkisinin araştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315788135>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3th ed). The Guilford Press.
- Landers, R. N. & Armstrong, M. B. (2017). Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the technology-enhanced training effectiveness model. *Computers In Human Behavior*, 71, 499-507. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.031>
- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5. <https://www.researchgate.net/publication/258697764>
- Licht, M. H. (1995). Multiple regression and correlation. In L.G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Advanced reading and understanding multivariate statistics* (pp. 19-64). American Psychological Association.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Psaila, G., & Roland, W. (2007, September 3-7). E-commerce and web technologies (Paper presentation). 8th International Conference (EC-Web 2007), Regensburg, Germany.
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk). ETAM.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Taylor and Francis Group.
- Soylu, D. (2022). *Impact of the gamification-enriched hybrid information literacy education on student achievement* [Unpublished doctoral thesis]. Hacettepe University, Ankara, Türkiye.
- Straub D. W. (1989). Validating instruments in MIS research. *MIS Quarterly*, 13(2), 147-169. <https://doi.org/10.2307/248922>
- Şahin, M. & Samur, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eetd/issue/29867/306559>
- Tapan, M. (2021). *The effect of gamification on the students' academic success in Turkish course and on their course motivations and the motivations regarding the instructional materials* [Unpublished master's thesis]. Bahçeşehir University, İstanbul, Türkiye.
- Thurstone, L.L. (1967). *Attitudes can be measured*. In Fishbein (Ed.). *Readings In Attitude Theory and Measurement* (pp. 77-89). John Wiley & Sons.
- Topal, M. (2020). *Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin başarı, çevrimiçi bağlılık ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Topçuoğlu Ünal, F. & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 233-249. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3815/51181>
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton School Press.
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli “öğretim ilke ve yöntemleri” dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

EXTENDED ABSTRACT

Validity And Reliability Study of The Gamification Attitude Scale

Play is a natural phenomenon related to awareness and learning and is an effective activity on individuals. Games and game-like structures can be preferred to provide effective and efficient learning in education (Werbach & Hunter, 2012). When it is considered in terms of increasing the equipment of teachers and raising individuals with the skills of the age, it is seen that gamification, which is a new method, is a suitable option for this situation. Gamification is basically the use of game elements in non-game activities to change the behavior of individuals (Bunchball, 2010).

According to Zichermann and Cunningham (2011) gamification is the use of the way of thinking and rules in the game for the purpose of attracting people's attention and solving problems. İnesi (2022), on the other hand, defines gamification as a way of making the process look like a game by incorporating game elements into the process in order to gain a behavior. Gamification can be expressed as the addition of game elements to phenomena other than games. There are three prominent and more frequently used gamification design models for incorporating gamification into phenomena outside the context of the game. These are “Pyramidal Design Model”, “D6 Design Model” and “Octalysis “Model”.

The aforementioned gamification design models include employing game elements, assigning meaning to design, constructing a story, designing according to player types, incorporating fun in design, etc. are similar in all aspects. In terms of teachers who use innovative learning-teaching approaches, choosing the gamification method and preparing a gamified lesson design with one of the gamification design models are related to the attitudes of the teachers. As a matter of fact, teachers' attitudes towards the gamification method affect their tendencies in this direction.

Studies in the literature (Bayram, 2019; Bolat, Şimşek, & Ülker, 2017; Fiş Erümit, 2016; Gelen & Özer, 2010; Kalkan, 2016; Landers & Armstrong, 2017; Lee & Hammer, 2011; Polat, 2014; Topal, 2020) ; Yıldırım 2016), it is seen that the attitudes of gamification on students are examined by studies that include experimental and interview methods. As a matter of fact, no study has been found that includes teachers' attitudes towards gamification method. Moreover, it has been seen that there is no measurement tool for the evaluation of teachers' attitudes towards gamification in the relevant literature, and in line with the aforementioned reason, in this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool for the evaluation of teachers' attitudes towards gamification in education. Thus, this study was expected to contribute to the elimination of the deficiency in the relevant literature.

The participants of the study, which was structured in accordance with the cross-sectional survey model, consisted of 542 social studies teachers (female = 262, male = 280). The collected data was divided into two equal parts and Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with 271 half and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with the other half. As a result of EFA, a structure consisting of 14 items and 3 factors (acquisition, design, and use) was obtained, explaining 54.39% of the total variance. The construct was confirmed by CFA with acceptable values for model fit indices (RMSEA = .06, SRMR = .05, CFI = .94,

TLI = .93, GFI = .92 IFI = .95 and NFI = .90). In addition, it was seen that the scale has divergent and convergent validity, and the Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated above .70 and it was reliable. Items of the scale; It was scored in a 5-point Likert type as "Totally agree (5), Agree (4), Undecided (3), Disagree (2), Strongly disagree (1), and the lowest score that can be obtained from the scale is 14, and the highest is 70.

As a result, the values obtained as a result of the analyzes made for the development of the Gamification Attitude Scale in this study show that the scale is valid and reliable at a sufficient level. The developed Gamification Attitude Scale is a scale that can be used to evaluate teachers' attitudes towards gamification. However, the research is limited in terms of sample. Only social studies teachers working at secondary school level were included in the sample of the study. From this point of view, other teachers working in secondary school such as Turkish and Science or teachers working in different education levels such as primary school and high school can be selected for sampling. Thus, determinations can be made regarding the external validity of the developed scale. However, attitudes may differ from person to person, and attitudes may differ in terms of personal characteristics such as education, experience, and gender. From this point of view, researchers can use this scale to examine the differentiation of teachers' attitudes towards gamification in terms of characteristics such as gender, educational status (undergraduate, graduate, doctorate), professional seniority.



"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/).

Ek 1. Oyunlaştırma Tutum Ölçeği

Hiç Katılmıyorum (1) (2) (3) (4) (5) Tamamen Katılıyorum						
Faktör	Madde	1	2	3	4	5
Edinim	19. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği için oyunlaştırmayı tercih ederim.					
	20. Oyunlaştırmanın öğretmen öğrenci etkileşimini arttırdığını düşünüyorum.					
	21. Oyunlaştırmayla öğrencilerin daha çok sosyalleşeceğini düşünüyorum.					
	22. Oyunlaştırma, öğrenciler açısından eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu için kullanılmalıdır.					
	23. Oyunlaştırmanın sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturduğunu düşünüyorum.					
	25. Oyunlaştırmayı öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini düşündüğüm için kullanmak isterim.					
Tasarım	4. Oyunlaştırma tasarımı yaparken zorlansam da vazgeçmem.					
	6. Oyunlaştırma tasarlamayı severim.					
	7. Hazırlanması zor olsa da severek kullanırım.					
	11. Hazırlanması çok zaman alsa da oyunlaştırmayı tercih ederim.					
Kullanım	1. Oyunlaştırma ile işlediğim derslerde zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.					
	3. Oyunlaştırmayı kullanmak hoşuma gider.					
	5. Oyunlaştırmayı kullanmak beni mutlu ediyor.					
	10. Oyunlaştırma ile işlediğim derslerden zevk alırım.					

Okul Aile Birliği Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

İbrahim ATAR^{*1}  & Mehmet KESEN² 

Gönderilme Tarihi: 28 Kasım 2022 Kabul Tarihi: 21 Aralık 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1211017

Öz:

Değişen ve gelişen dünyada her alanda olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerinde de hızlı ve etkili bir değişim/gelişim gözlenmektedir. Bu konuda özellikle eğitim/öğretim faaliyetlerinin değişkenlerinin zamanın şartlarına göre güncellenmesinin gerekliliğinin de önem taşıdığı söylenebilir. Özellikle eğitim öğretim kademelerinin, öğretmen yetiştirmenin, uygulanan müfredat programlarının ve kullanılan ders araç-gereçlerinin de bu yönde bir değişim içinde olması gerekmektedir. Sistematik yapı içerisinde belirtilen hususlar dışında öğretim faaliyetlerinin önemli unsurlarından biri de aile (veli) unsurudur. Eğitim/öğretim çalışmalarında belirtilen bu değişkenlerin senkronize ve etkili bir şekilde, iş birliği içinde olmasının da yapılan faaliyetlerinin başarısını artıracığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmada özellikle öğrenci, öğretmen ve müfredat dışında veli unsurunun okullara yansımalarının okul idarecileri tarafından nasıl değerlendirildiği ve işlevinin durumu hakkında tespit yapılmaya çalışılmıştır. Çalışma bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma deseni ile şekillendirilmiştir. Araştırma Mersin ili merkez Yenişehir, Mezitli, Toroslar ve Akdeniz ilçelerinde görevli 22 okul idarecisi ile araştırmacılar tarafından geliştirilen açık-uçlu soru formu ile yapılmıştır. Araştırmanın ölçme aracının hazırlanmasında araştırmanın teması hakkında literatür taraması yapılmış, ardından 7 okul idarecisinden okul aile birliği konusunda bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Gerek literatür taraması gerekse kompozisyonların içeriklerinden elde edilen bulgular ile 7 soruluk açık uçlu soru formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçme aracı 2 alan uzmanı tarafından değerlendirilerek 5 soruya düşürülmüş ve son hâli çalışma gurubunda yer alan katılımcılara uygulanmıştır. Okul yöneticileri okul aile birliği faaliyetlerini, Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği çerçevesinde yürüttüğü ve öğretim açısından son derece önemli olduğu, bu konuda okullarda aktif olarak okul aile birliklerinin işlevsel hâle getirilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul-aile birliği, okul idarecisi, nitel araştırma, görüş, değerlendirme.

Abstract:

In the changing and developing world, a rapid and effective change/development is observed in education and training activities, as in every field. In this regard, it can be

Atf:

Atar, İ., & Kesen, M. (2022). Okul aile birliği hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 352-366. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1211017>

¹Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-7672-736X

²Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3423-6604

*Corresponding Author: ibrahimatarmeb@hotmail.com

said that the necessity of updating the variables of education/training activities according to the conditions of the time is also important. In particular, educational levels, teacher training, curriculum programs and course materials used should also undergo a change in this direction. Apart from the issues specified in the systematic structure, one of the important elements of teaching activities is undoubtedly the family (parent) element. It can be said that the synchronous and effective cooperation of these variables mentioned in the education/training studies will increase the success of the activities. In this study, it has been tried to determine how the reflection of the parent factor on the schools, apart from the students, teachers and curriculum, is evaluated by the school administrators and the state of its function. The study was shaped by qualitative research design, one of the scientific research methods. The research was conducted with an open-ended question form developed by 22 school administrators and researchers in the central Yenişehir, Mezitli, Toroslar and Akdeniz districts of Mersin. In the preparation of the measurement tool of the research, a literature review was made about the theme of the research, and then 7 school administrators were asked to write an essay on school-parent union. An open-ended question form with 7 questions was created with the findings obtained from both the literature review and the contents of the compositions. The prepared measurement tool was evaluated by 2 field experts and reduced to 5 questions and the final version was applied to the participants in the study group. School administrators expressed their views on the fact that parent-teacher association activities are carried out within the framework of the Ministry of National Education's School-Parent Association Regulation and that it is extremely important in terms of teaching, and that parent-teacher associations should be made functional in schools actively.

Keywords: School-parent union, school administrator, qualitative research, opinion, evaluation.

GİRİŞ

Eğitimin başladığı ilk ve en önemli dönemin aile ortamı olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim yalnızca okulda gerçekleşen bir süreç olmayıp aile üyeleri de iyi bir eğitimin gerçekleşmesinde etkili olabildiği gibi, eğitim açısından okulun haricindeki en etkili çevre olduğu ifade edilebilir. Eğitim denildiği zaman yalnızca okullarda verilen eğitim algılarımızda yer edinmiştir. Oysaki günümüzde başarılı öğrenciler yetiştirmenin tek başına okullarda verilen eğitim ile yeterli olmadığı; öğretim boyutunda değerlendirildiğinde öğretmen, öğrenci, müfredat ve veli unsurlarını da dikkate almak gerekmektedir. Bu kapsamda kurumsal boyutta okulların işlevi doğrudan gerçek kişilerle senkronize bir program oluşturabilmelidir.

Okullarda yürütölen formal eğitimin etkililiğinin artırılarak daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi, uzun yıllardır eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan akademisyenlerin odağında yer almıştır. Örgün eğitim sürecindeki bir çocuğun eğitimini bütüncöl olarak değerlendirme ihtiyacı göz önüne alındığında, akla onun bu sürecini etkileyen informal kaynaklar gelmektedir. Söz konusu kaynaklar arasında ise aile en önemli informal oluşum ön plana çıkmaktadır (Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2010). Çocuğun eğitiminde aile başlı başna önemli roller oynayabileceği gibi okulun da önemli bir ortağı olabilir. Bu nedenle okul ile aile arasındaki sağlam ilişkilerin kurulması, çocuğun eğitimi için gereklidir (Çelik, 2005). Aile, okul dışı faktörler dikkate alındığı zaman, çocuğun okul başarısındaki önemli belirleyicilerden biridir ve onların başarı durumlarına çok yönlü etki edebilecek durumdadır. Onların çocuklarıyla kuracakları iletişimin niteliği ve okulla gerçekleştirecekleri iş birliğinin düzeyi, çocuklarının akademik başarılarına dikkate değer katkılar sağlayabilir (Aslanargun, 2007). Bu bakımdan okul aile birliği önem arz etmektedir.

Okulda öğrencisi bulunan her veli okul aile birliğinin doğal üyesidir. Okulun yakın çevresini de bu veliler oluşturmaktadır. Bu üyelerinin her birinin toplumun değişik kademelerinde, değişik statülerde olduğu düşünölürse okul aile birliğinin okulun tüm çevresine hitap edebilecek bir yapıya sahip olabileceği düşünülebilir. Kısaca okul aile birlikleri, hem okul hem de çevre açısından çok önemlidir (Kebeci, 2006, s. 18).

Okul aile birliğinin görev tanımı 2012 yılında Resmi Gazete’de Şu Şekilde yapılmıŐtı: “Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.” (Resmî Gazete, 2012). Ailenin katılımı, çocuk ve gençlerde akademik başarıyı yükseltir, onları başarı noktasında yüreklendirir ve okula devam düzeylerini artırır. Ayrıca sınıfın olumlu yönlerini artırarak öğrencilerin daha içten bir Şekilde denetimli duruma gelmelerini sağlar, çalışma eğilimlerini artırır, daha yüksek düzeyli eğitim amaçlarına ulaşmaları konusunda onları destekler (Eccles & Harold, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994, Dempset vd., 2001; aktaran Akbaşlı & Kavak, 2008).

Okul ile aile arasındaki iş birliği, bunun bir parçası olan öğretmen, aile ve çocuğu olumlu etkilemektedir. Okulla iş birliği içinde olan ailelerin çocukları, girmeyenlerin çocuklarına kıyasla daha yüksek düzeyde başarıya sahip olmaktadır. Ayrıca okulla iş birliği kuran annelerin çocuklarına karşı olumlu tutumları ve kendilerine güvenleri artış göstermekte; söz konusu iş birliğine yönelen öğretmenler ailelerden daha fazla destek görebilmektedir (Alisinanoğlu vd., 2014). Bu bakımdan ailelerin, öğretim faaliyetlerine katkıları dikkate alındığında, yadsınamaz derecede önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında sosyal, kültürel ve ekonomik konular, eğitim sürecine katılan ailelerin sayısı kadar, ailelerin okula katılma derecelerini de etkilemektedir. Pek çok aile, çalışma koşulları nedeniyle sınırlı zaman ve olanağa sahiptir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, s. 406).” Ailenin eğitime ve okula dair bakış açıları ile eleştiri ve değerlendirme biçimleri öğrencinin eğitime bakış biçimini, okula ve öğretmene yönelik tutumlarını etkilemektedir. “Anne babalar, öğretmeni çocuğun önünde eleŐtirmemeli ancak çocukta bu yönde bir eğilim varsa sağlıklı bir değerlendirme yapabilmesi için rehberlik edilmelidir (Gül, 2007, s. 47).” Özman ve Aydın (2010) yönetici ve öğretmenlerin, çocuğun eğitiminde okul ve ailenin birbirine destek olması gerektiğini ifade ettiklerini ancak para isteneceği korkusuyla ailelerin toplantılara katılım sağlamadıkları görüşünü beyan ettiklerini vurgulamıŐtır. Araştırmacıların tespit ettiklerine göre öğretmenler, velilerin yalnızca bir sorun varsa okula geldiklerini düşünmektedir. Bu karşılık veliler de ortada bir sorun varsa öğretmenlerin kendilerini okula çağırđıklarını düşünmektedir (Özman & Aydın, 2010). Erdoğan & Demirkasımoğlu’na (2010) göre idareci ve öğretmenler, eğitim sürecine katılım hususunda ailelerin bilinçsiz bir Şekilde davranmalarından Őikâyetçi olup velilerden bazılarının kendi uzmanlık alanlarına müdahale etmeleri ve neyi, nasıl yapacakları noktasında kendilerine baskı yapmalarından rahatsızdırlar. Bundan dolayı ailelerin eğitim sürecine katılımlarına sıcak bakmamaktadırlar (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Buna karşılık aileler de okul aile birliklerine katılım noktasında kararsızlık yaşamaktadırlar:

Bugünün okul aile birlikleri, okul ile aileyi birbirine bağlayan ve öğrencinin başarı ve geleceğine kendini adanıŐ kurumlar olmanın ötesinde kaynak sağlama ve bu kaynaklar ile okul ihtiyaçlarını karŐılama görevini üstlenmiŐ, okul yönetiminin yanında bir yönetici kurum olarak çalışmaktadır. Bu durum özellikle aileler açısından okul aile birliklerinin güvenilirliğine zarar vermekte ve bazı velilerin gözünde okulu ve okul aile birliklerini kendileri ile sadece para toplamak için iletişim kurmaya çalışan kurumlar olarak görmelerine neden olmaktadır (Akbaşlı & Tura, 2019, s. 1762).

Oysa bireylerin gelecekteki yaşamlarında en belirleyici rolü oynayan bir kurum olarak okulun geliŐtirilerek tüm paydaşların eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Okuldaki öğretim etkinliklerinin planlanıp uygulanmasında idareci ve öğretmenler en önemli sorumluluğu

üstlenmektedir (Gökçe, 2000). Toplumun beklentilerinin karşılanabilmesi ve bu beklentilere uygun bir biçimde okulun gelişiminin sağlanabilmesi, büyük oranda okul ile aile arasındaki iş birliğine ve etkileşime dayanmaktadır. Toplumun ihtiyaçlarını okul ortamına taşımada aileler en etkili köprü görevi gördüğünden, idareci ve öğretmenlerin onlardan gelen iletileri doğru çözümleyebilmeleri ve bu iletilerden doğru çıkarımlar yapabilmeleri gerekmektedir (Balkar, 2009). Elverişli bir öğrenme ortamının tesis edilerek öğrencilerin bu ortamdan yararlanabilmeleri için idareci, öğretmen ve anne-babalar okul-aile iş birliği sürecinde ortak bir çaba sergilemelidir. Öğretmenin sınıf içi uygulamalarındaki başarısı, çocuğun evde başlayan ilk öğrenme yaşantılarının okuldaki öğrenme yaşantılarına destek olması ölçüsünde artabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin ailelerle iş birliği içinde, öğrencilerinin aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onlarla iletişim kurmaları önemlidir (Burns vd., 1992, aktaran Akbaşlı & Kavak, 2008). Literatür çalışmalarının genelinde okul aile iş birliğinin gerekliliğine ve öğrenci başarısına olan olumlu etkilerine değinilmiştir. Okul aile iş birliğinin önündeki engellerin ortadan kaldırılmasında öncelikle okul yöneticilerinin öğretmen ve aile iletişimini sağlamada daha fazla sorumluluk sahibi olmasından ötürü bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulması amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okul yöneticileri eğitim-öğretim faaliyetleri çerçevesinde okul-aile birliğini nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul yöneticilerinin okullarındaki okul-aile birliği faaliyetleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin okul-aile birliği ile ilgili eğitim/öğretim programlarının uygulanmasında ve en genel manada eğitimin rolü hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin okul-aile birliği kapsamında ders içi/ dışı, okul içi / dışı faaliyetler hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin okul-aile birliği hakkında tespitleri, deneyimleri ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine ilişkin araştırma modeli, araştırmanın uygulama aşamaları, çalışma grubu, veri toplama tekniği, verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin okul aile birliğine yönelik görüşlerinin derinlemesine çözümlenmeye çalışıldığı bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceler, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılır (Yin, 1984; Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırma desenini oluşturan durum çalışmasında da geniş örneklemeler kullanılarak sınırlı sayıdaki değişkenin katı kurallar çerçevesinde ele alınması yerine, bir olay veya durum üzerinde boyuna ve derinlemesine inceleme yapılmaktadır (Flyvbjerg, 2006). Araştırmada nitel yöntemin tercih edilmesinin sebebi nicel araştırma yöntemlerine göre araştırmacıya daha esnek hareket olanağının yanı sıra desenleme, veri toplama ve analizi hususlarında daha farklı yaklaşımlar sunabilmesidir. Problemin tanımlanması, çevre faktörlerinin katılımcılar nezdinde çalışılması, verilerin amaçlı seçilmiş küçük bir grup katılımcıdan elde edilmesi, hem çevrenin hem de katılımcıların

betimleyici öykülerine ulaşmak adına sayısal olmayan, yorumlayıcı yaklaşımların işe koşulması (Gay, vd. 2006) nitel araştırmanın tercih edilmesindeki diğer etmenlerdir. Kuş'a (2007) göre nitel araştırmada görüşülen kişilerin bakış açılarını belirleme; anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlama; nicel araştırmalardan farklı olarak daha derin bilgi edinme esastır. Bu araştırma söz konusu esaslar çerçevesinde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili merkez Yenişehir, Mezitli, Toroslar ve Akdeniz ilçelerindeki resmî okullarda görevli 22 okul idarecisi oluşturmaktadır. Araştırmada açık-uçlu soru formu, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan kolay ulaşılabirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Kolay ulaşılabir (convenient sampling) durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Genellikle, kolay ulaşılabir örneklem görel olarak daha az maliyetlidirler. Ayrıca tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay algılanabilir. Bu nedenlerle araştırmacılar kolay ulaşılabir bir grubu araştırmaya dâhil etmeyi tercih etmek isteyebilirler. Gerçekte nitel araştırmalarda maliyet ve ulaşılabirlik, örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 113).

Nitel araştırma yöntemlerinin doğasına uygun olarak, ulaşılabir 22 okul idarecisine hazırlanan Okul Aile İşbirliği Açık-Uçlu Soru Formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve söz konusu analizle belirlenen temalar çerçevesinde sıklık dereceleri ve toplam tema sayısının yüzdelikleri tablolar halinde gösterilmiştir. Hazırlanan tablolar yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik katılımcılar tarafından verilen cevapların analizlerine yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan ölçme aracına vermiş oldukları cevaplar içerik analizine tabi tutulmuş, katılımcıların cevapları belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu analizler araştırmanın alt problemleri sırasına göre yorumlanmıştır.

1. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın ilk alt problemi olan; “Okul yöneticileri eğitim-öğretim faaliyetleri çerçevesinde okul-aile birliğini nasıl tanımlamaktadır?” sorusuna yönelik katılımcıların vermiş oldukları cevaplar neticesinde elde edilen temalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Okul aile birliği tanımına ait temalar

Temalar	n	%
İşbirliği	10	27
Mevzuat	6	16
Müdahale	5	13,5
Kazanç	5	13,5
Eğitim Bileşeni	4	11
Geliştirmek	4	11
Bütün	3	8
Toplam	37	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların okul aile birliği olgusunun tanımı hakkında vermiş oldukları cevapların analizi sonucu iş birliği (%27), mevzuat (%16), müdahale ve kazanç (%13.5) temaları başta olmak üzere, eğitim bileşeni, geliştirmek ve bütün temaları da katılımcılar tarafından belirlenmiştir. Söz konusu temalarda okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetlerini bir bütün içerisinde, eğitim bileşenlerinin birlikte hareket etme noktasında ve özellikle belirli bir mevzuat dahilinde olması yönünde bir görüş bildirdikleri söylenebilir. Ayrıca daha aktif bir yapıda, etkin olması gerektiği görüşü de belirtilebilir. Söz konusu görüşlerden 4 ve 17 nolu katılımcıların ifadelerine bakıldığında;

“Okul aile birliğinin eğitim öğretime kazancının büyük olduğu düşüncesindeyim. Ancak günümüz koşullarında velilerin eğitim öğretime desteğinden çok müdahalesi bulunmaktadır.”

“Okul ve aile arasındaki iş birliğini sağlamakla görevli tüzel kişiliği bulunmayan birliklerdir. Eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında ise okulun kurumsal olarak gelişiminden sorumludurlar. Kurumsal gelişimin en önemli amaçlarından biri de öğrenci başarılarının çok yönlü olarak artırılmasıdır. Eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında okul aile birliklerini milli eğitimin özel ve genel amaçları doğrultusunda öğrenci başarılarını artırmaya yönelik ders dışı faaliyetleri veli, öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci arasında köprü olarak gerçekleştiren eğitim bileşeni olarak tanımlayabilirim.”

2. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Okul yöneticilerinin okullarındaki okul-aile birliği faaliyetleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ait temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Okul aile birliği faaliyetlerine ait temalar

Temalar	n	%
İletişim	7	27
Uyumlu	6	23
Direnç	5	19
Tedbir	5	19
Bilgi eksikliği	3	12
Toplam	26	100

İkinci alt probleme ait bulgular incelendiğinde katılımcılar, iletişim (%27), uyumlu (%23) temalarına öncelik vermişlerdir. Bunların yanında direnç, tedbir ve bilgi eksikliği temaları da ifadelerden elde edilen analiz sonuçlarıdır. Okul aile birliklerinin işlevsel olmalarında en etkili yolun iletişim olduğu yönünde bir sonucun ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun yanı sıra iletişimin uyumlu ve etkili olmasının yanında ailelerin bu konuda gösterdikleri direnç ve okulun buna karşı almış olduğu tedbirler de sıralanabilir. Özellikle okul aile birliklerinin daha etkin olabilmesi adına mevzuat dahilinde bilgi eksikliğinin olduğunu söylemek de mümkündür. Söz konusu alt probleme ilişkin 11 ve 19 nolu katılımcılara ait ifadelerine bakıldığında;

“Türkiye’de devlet okullarında velilerin katılımı üst sosyo-ekonomik niteliğe sahip olan okullar dışında oldukça sınırlıdır. Okul aile iş birliği eğitimsel faaliyetlerden çok okul finansmanı ile ilgili konulara odaklıdır. Bu durum okul yönetimlerini daha çok bir işletme müdürü olarak hareket etme zorunda bırakırken ailelerinde okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden oluyor. Bu anlamda okul aile iş birliği ülkemizde maalesef maddi(parasal) bir ilişki biçimine indirgenmiş durumda. Kendi kişisel deneyimim de çok kez okul aile birlikleri ile ilgili toplantı



ve çağrılara velilerin "hocam yine para isteyecekler", "hocam gündem hep aynı" vb. şeklinde olumsuz bir tutum sergilediklerini izlemiştir. Bu durum özünde kamusal eğitime aykırı olduğu gibi Anayasamıza da açıkça bir aykırılık oluşturuyor. Çünkü anayasada devlet okullarında eğitimin ücretsiz olduğu belirtilmektedir. Fakat ailelerden sürekli çeşitli gerekçeler ile (personel giderleri, temizlik malzemeleri, kırtasiye ihtiyaçları vb.) para talep edilmektedir. Okullarda okul aile birliklerinin organize etkinlikleri gösterilerde (müzik, tiyatro, sinema) gerçekleştirdikleri etkinliklerde (gezi, şenlik, imza günü, albüm vb.) eğitsel amaçlardan çok okula gelir sağlayıcı (çoğu zaman kayıtsız) amaçlar ön plandadır. Bu durumun ailenin okul ile ilişkisini zedelediğini, okul yönetimi ve okul aile birliğinin gerçek öğrenci gereksinimlerinden ziyade okulun fiziksel ve maddi ihtiyaçlarına odaklanmalarına neden olduğunu, bu etkinliklere ilişkin sağlıklı (açık, şeffaf ve denetlenebilir) bir kayıt mekanizması da olmadığı için şaibelere neden olduğunu çoğu okulda gözlemledim. Ayrıca okul aile birliğinde görevli velilerin okul müdürleri tarafından çoğu kez kendileri ile uyumlu çalışabilecek kişiler arasından seçildiğine! tanık oldum."

"Okulumuzda yapılan okul aile iş birliği birliği uyum içerisinde ilerlemektedir. Ancak veliler bu konuda yeterli bilgiye sahip değil."

3. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın üçüncü alt problemi; "Okul yöneticilerinin okul-aile birliği ile ilgili eğitim/öğretim programlarının uygulanmasında ve en genel manada eğitimin rolü hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusuna ait katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizi neticesinde belirlenen temalar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Okul aile birliğine ait eğitim/öğretim temaları

Temalar	n	%
Aile	9	20
İşbirliği	7	16
Eğitimin Parçası	6	13
Öğretmen	6	13
Çevre	5	11
Etkinlik	5	11
Destek	4	9
Sınırlı	3	7
Toplam	45	100

Okul aile birliklerinin eğitim öğretim programlarına/faaliyetlerine yansımaları konusunda katılımcı ifadelerinden elde edilen temalara bakıldığında aile (% 20), iş birliği (% 16), eğitimin bir parçası ve öğretmen (% 13) temalarının öncelikli olduğu Tablo 3'te görülmektedir. Bunun yanında çevre, etkinlik, destek ve sınırlı temaları da katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli unsurlarından biri olan ailenin söz konusu etkinliklere katılımının son derece önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında katılımcıların eğitimde öğretmen rolünü vurgulaması ve iş birliği içinde senkronize olunması gerektiği konusunda bir sonuç çıktığını söylemek mümkündür. Analizlere bakıldığında 7 ve 22 nolu katılımcılara ait ifadelere bakılacak olursa:

"Türkiye'de öğretim programları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından taslak olarak hazırlanmaktadır. İdeal olan ve beklenen okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin milli eğitimin genel ve özel amaçları ile ilkeleri doğrultusunda bu programdan hareket ile kendi ders

programlarını okul ve öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlamalarıdır. Bu süreçte okulun temel bileşenlerinden biri olan okul aile birliklerinin de katkı sağlamasıdır. Fakat ülkemizde okul düzeyinde öğretim programlarının hazırlanması sürecinde okul bileşenlerinin herhangi bir çabası genellikle söz konusu olmamaktadır. Programlar internetten çoğunlukla olduğu gibi alınıp bir evrak süreci olarak değerlendirilerek kullanılmaktadır. Bu anlamda okul aile birliklerinin öğretim programlarının uygulanmasına yönelik katkısı oldukça sınırlıdır. Okulda okul aile birliklerinin organize ettikleri ders dışı zamanlarda gerçekleştirilen etkinliklerde ise bir önceki yanıtta belirttiğim gibi finansal kaygılar ön plana çıkmaktadır.”

“Okul aile iş birliği içinde olan velilerin çocukları eğitimde çok daha başarılı olmaktadır ayrıca bu öğrenciler akranları ile de uyum içinde ilişkiler kurmaktadır.”

4. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan; “Okul yöneticilerinin okul-aile birliği kapsamında ders içi/ dışı, okul içi / dışı faaliyetler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusu hakkında katılımcıların vermiş oldukları cevaplar neticesinde elde edilen temalar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Okul aile birliği etkinliklerine ait temalar

Temalar	n	%
Bilgilendirme	22	41
Yeterli Değil	15	28
Mevzuat	9	16
İletişim	8	15
Toplam	54	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların okul aile birliği kapsamında öğretim boyutunda yapmış oldukları etkinliklerin belirlenmeye çalışıldığı dördüncü alt probleme yönelik analiz sonuçlarına bakıldığında bilgilendirme (%41), yeterli değil (%28), mevzuat (%16) ve iletişim (%15) temaları belirlenmiştir. Belirlenen temalara bakıldığında katılımcıların görev yaptığı okulların tamamında okul aile birliği bağlamında etkinliklerin/faaliyetlerin öğretim boyutunda yapıldığını söylemek mümkündür. Özellikle ailelerin bilgilendirilmeleri konusunda hassas oldukları, yönetmelik gereği sistematik bir yapıda gerçekleştiği ve iletişim bağlamında daha etkin olmaya çalıştıkları da ifade edilebilir. Söz konusu alt problem dahilinde 12 ve 1 nolu katılımcılara ait ifadeler aşağıdadır:

“Okul aile birliklerinin faaliyetlerine ilişkin bilgilendirmeler sosyal medya, okulun internet sitesi ve panolar aracılığı ile yapılmaktadır. Ailelerin eğitim/öğretim faaliyetlerine daha etkin katılımı gerekli tüm iletişim kanallarını kullanmaya çalışıyoruz.”

“Evet mevzuat kapsamında yapılıyor. Yapılan bütün etkinlikler de velilerimize bilgilendirmeler yapılmaktadır.”

5. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın son alt problem; “Okul yöneticilerinin okul-aile birliği hakkında tespitleri, deneyimleri ve önerileri nelerdir?” sorusuna ait katılımcıların vermiş oldukları cevaplar neticesinde elde edilen temalar Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5: Okul aile birliği hakkındaki tespitler, deneyimler ve önerilere ait temalar

Temalar	n	%
Fikir Alışverişi	15	24
İş birliği	12	19
İletişim	8	13
Eğitimler	8	13
Bilgilendirme	6	10
Sosyal Medya	6	10
Tedbirler	5	8
Kamu Spotu	2	3
Toplam	62	100

Araştırmanın son alt problemine ait belirlenen temaların yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde, fikir alışverişi (%24), iş birliği (%19), iletişim ve eğitim (%13) temalarının öncelikli olduğu görülmektedir. Bilgilendirme, sosyal medya, tedbirler ve kamu spotu temalarının da olduğu görülmektedir. Diğer alt problemlerde çıkan sonuçları destekler nitelikte ailelerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkin bir şekilde katılım sağlamaları ve bu konuda destek verecek her kişi ve kurum ile fikir alışverişinde, iş birliği içinde bulunulması gerektiği söylenebilir. Bunun yanında iletişim kanallarının etkili bir biçimde kullanılması gerekliliğinin yanında eğitimlerin düzenlenmesi (öğretmen, aile vd.) gerektiği de ifade edilebilir. İletişim için sosyal medya kanallarının kullanılması, bilgilendirmelerin yapılması, aileler tarafından yanlış anlamaların önüne geçme adına tedbirlerin alınması gerektiği de öneriler arasında yer alan temalar içerisinde yer almaktadır. Ayrıca okul aile birliklerinin faaliyetleri ve etki alanı kapsamında bilgilendirme/bilinçlendirme yapılması adına başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere diğer resmî ve özel eğitim kurumları tarafından kamu spotlarının hazırlanması önerisi de dikkat çekicidir. Son alt probleme ait 9 ve 17 nolu katılımcılara ait örnek ifadelerle bakıldığında;

“Zaman zaman okul ortamı ile ilgili fikir alışverişinde bulunulmalı, eğitimin kalitesini artırıcı tedbirler alınmalı. Veliler bu konuda daha çok bilgilendirilmesi gerekir, veliler sürece dahil olmalı, gerekirse bu konuda yerel veya genel anlamda etkili iletişim kanalları aktif olarak kullanılmalı, sürekli iş birliği...”

“Okul aile ile iş birliği içinde olduğu sürece öğrencilerde başarı kaçınılmaz olmaktadır. Malesef tek ve en büyük sıkıntı velilerin çocuklarının eğitim öğretim ve akrabaları ile ilişkilerinde oluşan eksikliklerini kabul etmekte sıkıntı yaşanmaktadır. Velilere yönelik yapılacak eğitim seminerleri artırılabilir görüşümdedir. Ayrıca devlet okullarında eğitimin tamamen parasız olmadığı, okulun veli ile maddi(para) bir ilişki içine girdiği bir zeminde okul aile birliklerinin eğitsel işlevleri finansal işlevlerinden önce gelecektir.”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara göre sunulan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Okul aile birliklerinin resmî bir mevzuat dâhilinde, eğitimin/öğretimin bileşenleri çerçevesinde, iş birliği içinde, bir bütünün parçası olarak değerlendirilmesi gerektiği

yönünde görüş bildirildiği ifade edilebilir. Ayrıca bu birliklerin daha aktif ve etkin bir yapıda olması gerektiği görüşü de elde edilen sonuçlar arasındadır.

2. Okul aile birliklerinin işlevsel olmalarında en etkili yolun iletişim olduğu, iletişimin uyumlu ve etkili olması noktasında ailelerin direnç göstermeleri ve okulun buna yönelik almış olduğu tedbirler de sıralanabilir. Özellikle okul aile birliklerinin daha etkin olabilmesi adına mevzuat dâhilinde bilgi eksikliğinin olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.
3. Okul aile birliklerinin eğitim öğretim programlarına/faaliyetlerine yansımaları konusunda aile, iş birliği, eğitimin bir parçası ve öğretmen temalarının öncelikli olduğu görülmektedir. Bunun yanında çevre, etkinlik, destek ve sınırlı temaları da katılımcılar tarafından belirtilmiştir.
4. Okul aile birliği kapsamında öğretim boyutuna yönelik olarak bilgilendirme, yetersiz, mevzuat ve iletişim temaları belirlenmiştir.
5. Okul aile birliklerini daha aktif ve etkin kılma adına, fikir alışverişi, iş birliği, iletişim, eğitim, bilgilendirme, sosyal medya, tedbirler ve kamu spotu temaları çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

Tartışma

Bu kısımda araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

2006 Yılında Sebahat Kebeci tarafından Marmara Üniversitesi'nde yapılan “Okul Aile Birliğinin Okul Performansı Üzerindeki Rolü” adlı yüksek lisans tezi sonuçlarına bakıldığında okul aile birliği üyelerinin büyük bir çoğunluğunun kadın olduğu, eğitim durumlarının ilköğretim düzeyinde olduğu, orta gelir durumuna sahip oldukları, ortalama iki çocuğunun okulda eğitim gördükleri tespit edilmiştir. Okul aile birliği toplantılarına katılma ve bilgi düzeyleri bakımından velilerin konu ile daha ilgili ve bilgi sahibi oldukları ancak öğretmenlerin daha az ilgili oldukları görülmüştür. Okul aile birliğinin görevleri ile ilgili araştırmada da sonuç değişmemiş, hedef seçilen sorularda öğretmen ve velilerin bilgi sahibi olma durumlarının anlamlı olup olmadığı incelenmiş, velilerin öğretmenlerden daha ilgili oldukları gözlenmiştir. Okul aile birliklerinin daha etkili olabilmeleri için toplantılarının sıklıkla yapılması, eğitim düzeyi yüksek, işinin bilincinde olan velilerden faydalanılması, öğretmenlerin konuya istekli olmaları, okul yönetiminin okul aile birliğine yardımcı olması, okul müdürünün sadece denetim görevinin olması gerektiği önerilmiştir. Söz konusu araştırmada elde edilen bazı sonuçların, bu araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüştüğü de görülmektedir. Özellikle okul aile birliklerinin okul yönetimi, öğretmen ve velilerin daha aktif olması gerektiği söylenebilir. Farklılaşma bağlamında bakıldığında söz konusu çalışmanın aileleri de kapsadığı görülmektedir ancak yapılan bu çalışma ile sistematik nitelikteki okulların mevzuat dâhilindeki görev ve sorumlulukları durumunu belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda her iki unsurun (okul idaresi ve aile) günümüz koşullarında iletişime açık ve etik bir kullanımının gerekli olduğu ifade edilebilir.

2010 yılında Şeyhmus Akal tarafından Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinde yapılan “İlköğretim Okullarında, Okul Aile Birliği Görevlerine Verilen Önem Derecesi ve Bu Görevlerin Gerçekleşme Düzeyi” adlı yüksek lisans tezinde elde edilen bazı sonuçlara bakıldığında, veliler okul aile birliklerinin görevlerini çok önemli görürlerken etkinliklerde okul yönetimi ile iş birliği yapmak ifadesini belirtmişlerdir. Okul aile birliklerinin görevleri olarak akçalı işler, fiziksel düzenlemeler ve donanımına yönelik işler olduğu, okul aile birliği

üyeleri eğitim-öğretime yönelik görevlerde yer almadıkları, okul aile birliği çalışmalarında veli temsilcilerinin görev algılarının dar ve sınırlı bir çerçevede kaldığı belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre yapılan çalışmada da okul idarecilerinin veli unvanı hakkında belirttikleri görüşler neticesinde elde edilen bulgular örtüşmektedir. Özellikle okul ile aileler arasında iletişim kopukluğunu vurguladığı söylenebilir.

2012 yılında Mehmet Hilmi Koç tarafından Gazi Üniversitesinde yapılan “İlköğretim Kurumlarının Finansmanında Okul Aile Birliği Modelinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde finansman konusunda okul yönetimlerinin daha etkin olduğu ancak okul yöneticilerinin bu konuda okul bütçesinin tam anlamı ile oluşturulamaması da okul yöneticileri tarafından belirtilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Okul müdürlerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar sırasıyla ilköğretim okullarının kendilerine ait bir bütçesinin olmaması, eğitimin finansmanı aşırı ilgilenmek zorunda kalmaları, kalabalık sınıflar, velilerin bağış yapmak istememeleri, yardımcı personel yetersizliği, okulların fiziki yapı ve donanım yetersizliği, bürokratik sorunlar, velilerin aşırı ve gerçek dışı şikâyetleri ve ailelerin ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlardır. Devlet okullarının elektrik, su, doğalgaz ve personel (öğretmen, yönetici) giderleri finansmanının tamamını kendisi karşılamaktadır, kapsamında sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada da okul idarecilerinin hemen hemen tamamına yakını bu konuda görüş bildirmişlerdir. Özellikle okulun fiziki donanımı ve ihtiyaçları konusunda yetersiz kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar itibarıyla benzer görüşlerin elde edildiği belirtilebilir.

2013 yılında Ahmet İçtin tarafından Hasan Kalyoncu Üniversitesinde yapılan “Okul Aile Birliğinin Yönetimsel İşlevlerine İlişkin Anadolu ve Genel Lise Yönetici, OAB Başkanı ve Öğretmen Görüşleri (İslahiye Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde okul aile birliklerinin, OAB’nin amaç boyutundaki faaliyetlerde okul yönetimi, öğretmenler ve velilerle yeterli düzeyde iş birliği gerçekleştiremedikleri ancak Millî Eğitiminin amaçları doğrultusunda öğrencilerin yetiştirilmeleri için okul yönetimiyle iş birliği yapmada daha istekli olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların okul aile birliklerinin iletişim boyutundaki faaliyetleri yetersiz gördükleri ve birbirlerinden oldukça farklı düşündükleri belirlenmiştir. OAB başkanları bu boyuttaki faaliyetleri yeterli görürken okul müdürleri ve öğretmenler kısmen yetersiz görmüşlerdir. Müdür yardımcıları ise bu boyuttaki faaliyetlerin gerçekleştirilmesini yetersiz bulmuşlardır. Katılımcılara göre okul aile birliklerinin iş birliği boyutundaki faaliyetler nadiren gerçekleştirilmekte olup öğrenci başarısını arttırmak adına eğitim ve öğretimle ilgili kurumlarla iş birliği yapmada nispeten daha yeterlidir. İçtin’in çalışmasında ulaşılan, iş birliği, iletişim, ödül-teşvik boyutlarındaki sonuçların bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Özellikle resmî mevzuat içeriğinde iletişim kanallarının daha etkin ve verimli olması yönünde yönergelerin olması da gerektiği söylenebilir.

Çalışkan ve Ayık (2015), çalışmalarında velilerin eğitim sürecine katkıda bulunması ile nitelikli bir eğitim-öğretim arasında doğrudan bir ilişki bulunduğuna; okul ile birlikte, bir program kapsamında çocuğuna destek sağlayan velilerin çocuklarının daha başarılı olduğuna; ailelerin okulla ilişkilerinin, okulla iş birliği yapmalarının okul süreçlerine katılmalarının ve okula desteklerinin, her ülkede üzerinde önemle durulan konulardan biri olduğuna vurgu yapmışlar ve velilerle sıkı iş birliği kurmanın okul adına önemli bir kazanım olduğuna işaret etmişlerdir. Ayrıca okul ile veliler arasındaki iş birliği arttıkça okul aile birliğinin daha işlevsel duruma geleceği ve sonuç olarak öğrencilere daha nitelikli eğitim sunulabileceği, bu bağlamda okulların

velilerle kuracağı iletişimin kalitesine önem vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Ancak çalışmada, bu konuda yetersizliklerin olduğu dile getirilmiş; okullardaki okul aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilemediği, toplantılarının verimli bir şekilde tam katılımı yapılamadığı gerçeği ortaya konmuştur. Ulaşılan bu sonuçların, bu araştırmada iletişim ve iş birliği konularında elde edilen sonuçlara paralel olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ve buna yönelik olarak belirtilen öneriler incelendiğinde çalışmanın, literatürde daha önce yapılan araştırma sonuçları ile birçok konuda örtüştüğü görülmektedir. Özellikle ailelerin genel olarak okul aile birliği faaliyetlerine etkin katılmadığı, iletişim konusunda okulların mevzuat dâhilinde gerekli kanalları kullandıkları ancak gerekli alakayı ailelerden göremedikleri sonuçları bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Öneriler

1. Öğretim boyutunda sadece öğretmen, öğrenci ve okul yönetimi anlamında değil, veli faktörü de işlevsel hale getirilmeli.
2. Okul aile birliklerinin görev, ödev ve sorumluluklarının belirlendiği mevcut mevzuat tekrar değerlendirilmeli.
3. Okulun gerçek kişileri arasında veli unsuru da öncelikli olarak değerlendirilmeli.
4. Okul yöneticileri, öğretmenler ve okul aile birlikleri velileri bilgilendirme adına etkinlikler/faaliyetler düzenlemeli.
5. Günümüz dijital çağda, okul aile birliklerinin işlevselliğini artırma adına iletişim kanalları daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılmalı.

Etik Metin

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

KAYNAKLAR

- Akal, Ş. (2010). İlköğretim okullarında, okul aile birliği görevlerine verilen önem derecesi ve bu görevlerin gerçekleştirme düzeyi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Akbaşlı, S. & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Akbaşlı, S., Tura, B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 20(14), 1747-1768.
- Alisinanoğlu, F., Bay, N., Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 1-13.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı bir tarama çalışması. *Sosyal Bilgiler Dergisi*, 18, 119-135.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 105-123.
- Çalışkan, N. & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelik, N. (2005). *Okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Gay, L. R., & Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: competencies for analysis and applications* (8th edition). Pearson.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, 7(7), 204-209.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde okul başarısı için okul-aile işbirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- İçtin, A. (2013). *Okul aile birliğinin yönetsel işlevlerine ilişkin anadolu ve genel lise yönetici, oab başkanı ve öğretmen görüşleri (İslahiye örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Kebeci, S. (2006). *Okul aile birliğinin okul performansı üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Koç, M. H. (2012). *İlköğretim kurumlarının finansmanında okul aile birliği modelinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Anı Yayıncılık.
- Özgan, H. & Aydın, Z. (2010). Okul aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 20-22 Mayıs, Elazığ, TÜBİTAK Desteği ile Basılmış, Cantekin Matbaası, 802-811.
- Resmî Gazete. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Examination Of School Directors' Opinions About School Family Unity

Introduction

The family environment is the place where the first and most important phase of education begins. Education is not just a process that takes place in school. Apart from the school, family members also play an important role in the realization of a good education. The family is the most influential environment outside the school in terms of education. When it comes to education, only education given in schools has a place in our perceptions. However, it has been revealed in many studies that raising successful students is not enough with the education given in schools alone and that the relationship between school, family and environment requires a strong coordination. In this research, it has been prepared in order to reveal the importance of the parent element and how it is perceived by the school administrators, apart from the teachers, students and curriculum pillars within the framework of educational activities. It has been tried to determine how the school-parent-union structure, which operates within the scope of the legislation in schools, is evaluated by school administrators, examples of practice and how it can be made more functional.

Method

Qualitative research model was used in the research and it is in the form of a case study design. A case study is a research design that examines the researched phenomenon in its own life context, and is used in situations where the boundaries between the phenomenon and its environment are not clearly defined and there are more than one source of evidence or data (Yin, 1984; Yıldırım & Şimşek, 2006). In the case study, which constitutes the research design, longitudinal and in-depth analysis is made on an event or situation, instead of dealing with a limited number of variables in accordance with strict rules by using large samples (Flyvbjerg, 2006).

Qualitative research method is a method that offers more flexibility to the researcher than quantitative research methods, and offers different approaches to designing the research, data collection method and analysis. The main features of qualitative research are to define the problem, to study the environmental factors within the framework of the participants, to obtain the data from a small group of purposefully selected participants, and to use non-numerical, interpretive approaches to reach descriptive stories of the participants and their environment (Gay, vd. 2006). According to Kuş (2007), in qualitative research, it is essential to determine the perspectives of the interviewees, to understand their world of meaning, feelings and thoughts, and to obtain deeper information, not superficial, unlike quantitative research (Kuş, 2007).

The study group of the research consists of 22 school administrators working in public schools in Mersin Province Merkez Yenişehir, Mezitli, Toroslar and Akdeniz. The open-ended question form used in the research and the convenience sampling method used in qualitative research methods were used. The easily accessible (convenient sampling) state sampling method brings speed and practicality to the research. Generally, easily accessible samples are relatively less

costly. In addition, working on a familiar sample may be more practical and easy to perceive for some researchers. For these reasons, researchers may prefer to include an easily accessible group in the study. In fact, in qualitative research, cost and accessibility are among the factors to be considered in the sampling decision (Yıldırım & Şimşek, 2006, p. 113). In accordance with the nature of the qualitative research methods, the School-Family Cooperation Open-Ended Questionnaire, which was prepared by 22 school administrators who could be reached, was applied. The obtained data were analyzed with appropriate methods.

Results

It can be said that parent-teacher associations should be evaluated as part of a whole, in cooperation within the framework of education/training components, within an official legislation. Communication is the most effective way for school-parent unions to be functional, besides, the resistance of families in this regard and the measures taken by the school against this can be listed in order for communication to be harmonious and effective. It has emerged that there is a lack of information within the legislation, especially in order for the school-parent unions to be more effective. Family cooperation is considered as a part of education in terms of the reflections of parent-teacher associations on educational programs/activities, and teacher themes seem to be a priority. In addition, the themes of environment, activity, support and limited were also stated by the participants. The themes of information, insufficient, legislation and communication were determined for the teaching dimension within the scope of school-parent union. Exchange of ideas, cooperation, communication, education, information, social media, measures and public service announcement are among the determined themes in order to make the school-parent unions more effective and effective. According to these results; In the teaching dimension, not only teachers, students and school management, but also the parent factor should be functional. Among the real persons of the school, the parent element should also be considered as a priority. School administrators, teachers and parent-teacher associations should organize events/activities to inform parents. In today's digital age, communication channels should be used more effectively and efficiently in order to increase the functionality of parent-teacher associations.



Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimine İlişkin İnanç ve Deneyimleri*

Banu ÇULHA ÖZBAŞ**¹ & İzel KAYA²

Gönderilme Tarihi: 11 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 26 Aralık 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1217389

Öz:

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel araştırma türlerinden çoklu durum çalışmasıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batı illerinden birinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen beş son sınıf sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmen adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin hazırladıkları iki ders planı, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamasına ilişkin hatırlatıcı görüşme ve son olarak yaşanan sürecin değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Öğretmen adaylarının araştırma kapsamında geliştirdikleri keşif temelli ders planları Keşif Temelli Sosyal Bilgiler ders planında yer alan basamaklara göre değerlendirilmiştir. Bu basamaklar: merak uyandıran sorunun belirlenmesi, sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları ve araştırma yöntemlerini kullanarak keşfin derinleştirilmesi, kaynakların değerlendirilmesi ve kanıtların kullanılması, sonuçlara ulaşılması ve etkin vatandaşlık boyutunda bilgiye dayalı karar vermedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli ders planları incelendiğinde planı hazırlarken en çok "merak uyandıran soru sorma" ve "etkin vatandaşlık" basamağında zorlandıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ideal sınıf ortamının nasıl olması gerektiğine ilişkin inançlarının, öğrencileri ulusal sınavlara hazırlayabilme kaygılarının, öğretmenlik deneyimini yaşadıkları okul ikliminin Keşif Temelli Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin inançlarında belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonunda bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel inançlar, keşif temelli sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilgiler öğretmeni adayları.

Abstract:

This research aims to examine the beliefs and experiences of social studies teacher

Atf:

Çulha Özbaş, B., & Kaya, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 367-394. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1217389>

¹Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-4691-875X

²Kurum Yok, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4052-885X

*Bu çalışma, ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Corresponding Author: banu.culha@yandex.com

candidates in inquiry-based social studies teaching in depth. The research was designed according to the multiple case studies, which is one of the qualitative research types. The research participants consisted of five pre-service social studies teacher candidates selected through purposive sampling and attending a social study teaching undergraduate program in one of the western provinces of Turkey. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview, two lesson plans prepared by the pre-service teachers for inquiry-based social studies teaching, a reminder interview about the implementation of the plans prepared by the pre-service teachers, and finally, a semi-structured interview about the process were used. In the study, data diversity was used using more than one data collection method. Inquiry-based lesson plans developed by teacher candidates within the scope of the research were evaluated according to the steps in the inquiry-based social studies lesson plan. These steps are: identifying the intriguing question, deepening the discovery by using the concepts and research methods of social science disciplines, evaluating the sources and using the evidence, reaching the results, and making an informed decision in the dimension of active citizenship. When the inquiry-based lesson plans developed by the teacher candidates within the scope of the research were examined, it was seen that they had the most difficulty in asking questions and active citizenship while preparing the plan. As a result of this research, it was understood that the teacher candidates' beliefs about the ideal classroom environment, their concerns about preparing students for national exams, the school climate in which they had teaching experience, and the emotions they experienced during inquiry-based teaching affected this process. Finally, it has been concluded that teaching practices significantly impact the change and development of teacher candidates' beliefs, and suggestions regarding this area are presented. Finally, it has been concluded that teaching practices greatly impact the change and development of teacher candidates' beliefs, and suggestions regarding this area are presented.

Keywords: Instructional beliefs, inquiry-based social studies teaching, social studies teacher candidates.

GİRİŞ

Sosyal bilgiler eğitiminin gençlerin dünya görüşünü etkileme gücü fark edildiğinden beri, var olan programı değiştirmeye ya da olduğu gibi korumaya yönelik politikalar daha sık görülmektedir (Thornton, 2005). Zira artık sosyal bilgiler dersinden beklenen bundan elli yıl önce olduğu gibi öğrencilerin değişmez/sorgulanamaz bilgileri ezberleyip, sınavda doğru seçenekleri karalamaları değildir. Aksine, sosyal bilgiler dersleri ile bireyler, bilgi temelli karar veren vatandaşlar olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Doğanay, 2004). Bunun için de öğrencilerin demokratik bir toplumun vatandaşları olarak siyasi katılımı öğrenmeleri, sorgulama süreçlerini uygulayabilmeleri (Parker, 2003) ve kamusal yaşamda aktif ve ilgili katılımcılar olarak yer alabilmeleri gerekmektedir (National Council For The Social Studies [NCSS - Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi], 2013). Bunların gerçekleştirilebilmesi için her şeyden önce sosyal bilgiler üzerine düşünmek ve geleneksel tanımların ötesinde 21. yüzyıl vatandaşlarına yönelik yeni yöntem, teknik, yaklaşımları belirlemek önemlidir.

Bu bağlamda Levstik ve Barton (2004) öğrencilerin etkin vatandaşlar olarak öğretim sürecine katılmalarını, onların anlamlı sorular sormasını, bilgiye ulaşmasını, sonuçlar çıkarmasını ve uygulanabilir çözümler için varsayımlar üzerine düşünmelerini kapsayan keşif temelli¹ sosyal bilgiler öğretiminin önemini vurgulamışlardır. Bu çalışmada NCSS tarafından da önerilen keşif temelli sosyal bilgiler öğretimi çerçevesi² kullanılarak, sosyal bilgiler öğretmeni

¹ Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili bu alandaki çalışmalarını incelediğimizde keşif temelli öğrenmenin yanında “sorgulama temelli öğrenme”, “otantik öğrenme”, “kanıt temelli öğrenme” ve “argümantasyon temelli öğrenme” kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir. Levstik ve Barton (2004) tarafından tüm bu kavramlar keşif temelli sürecin içinde yer alan öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada keşif temelli öğrenme etkinlikleri ana çatı olarak kullanılmıştır.

² NCSS, 1921 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde oluşturulmuş, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki olarak gelişmesini amaç edinmiş bir organizasyondur. 1990'lı yıllarda sosyal bilgiler eğitimi için bu konsey tarafından belirlenen standartlar dünya genelinde önemli görülmüş ve sosyal bilgiler öğretim programlarının yararlandığı dikkat çeken kaynaklar arasında kabul edilmiştir (Doğanay, 2008).

adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlerine yönelik görüşleri incelenmiştir.

Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilimler açısından keşif temelli araştırma süreci değerlendirildiğinde, her bir sosyal bilimde farklılıklar olsa da temelde eleştirel, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerinin bu sürecin merkezinde yer aldığı söylenebilir. Aslında bu süreç, Sokratik sorgulama ile paralellik göstermektedir. Çünkü keşif sürecinde öğrenciler sadece konuyu derinlemesine öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda nasıl öğrenileceğini de öğrenirler (Price, 2001). John Dewey'e (1933) göre öğrencilerin nasıl öğrenileceğini öğrenebilmeleri için "oyunun tümünü oynamaları" gerekir. Başka bir deyişle, öğrencilerin tüm bilgi üretme sürecini deneyimlemeleri, yaparak yaşayarak öğrenmeleri gerekmektedir. Sosyal bilimler açısından yaparak yaşayarak öğrenmeden kastedilen, küçük sosyal bilimciler gibi araştırma yapmayı ve düşünmeyi öğrenmektir (Levstik & Barton, 2004). Bunun için de öğrencilerin, gerçek yaşamdan temellenen problemleri incelemeleri, bu problemleri çözebilecekleri otantik durumlarla karşılaştırılmaları ve böylece gerçek yaşama ilişkin deneyim kazanmaları gerekmektedir (Li & Lim, 2008). Bu süreçte keşfetme, dünyada bugüne kadar bilinmeyen bir şeyi bulmak değildir. Amaçlanan şey kişilerin fikirlere anlam vermesi, var olan bilgilerden yola çıkarak kendi öğrenmelerini bulmaları ve yapılandırmalarıdır (Çulha, 2006). Tüm bunları yapan bireyin sonuç olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmesi beklenmektedir. Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi de keşif temelli öğrenme ile etkin vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, 1993'ten beri keşif sürecini sadece aktif öğrenme açısından değil, etkili karar verebilen bireyler yetiştirmenin de ana aracı olarak değerlendirmiştir (NCSS, 1993, s.3).

Her ne kadar keşif temelli öğrenme NCSS tarafından 1993 yılından bu yana tavsiye edilen ve önemli bir yol olarak değerlendirilse de bu alanda yapılan çalışmalar, teori ile pratiğin paralel gitmediğini de ortaya koymaktadır (Saye ve diğ., 2009). Özellikle keşif temelli öğrenme sürecinin nasıl planlanacağı, hangi yöntem ve tekniklerle destekleneceği, nasıl değerlendirileceği alan yazınında hâlâ tartışılmaktadır (Saye ve diğ., 2009). Bu yüzden 2013 yılında NCSS bir kez daha keşif sürecine ilişkin bir çatı önerisinde bulunmuş ve bu çatı önerisi 2017 yılında tekrar gözden geçirilerek yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu çatı önerisine baktığımızda keşif temelli öğrenmenin dört basamaktan oluşan bir yapı olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu basamaklar; merak uyandıran soruların geliştirilmesini, sosyal bilim disiplinlerine ait kavramların ve araştırma yöntemlerinin kullanılarak keşfin derinleştirilmesini, kaynakların değerlendirilmesi ve kanıtların kullanılmasını, sonuçlara ulaşılarak bilgi temelli karar verilmesini ve etkin vatandaşlık becerileri süreçlerini içerir (Swan, 2017, s.59). Şekil 1'de bu basamaklar ve basamaklara ilişkin kısa açıklamalar verilmiştir.



Şekil 1. Keşif Temelli Öğrenmenin Basamakları (NCSS, 2013'ten uyarlanmıştır).

NCSS'nin 2017 yılında güncellediği keşif temelli öğrenme sürecinin nasıl planlanacağı, hangi yöntem-tekniplerle destekleneceği ve nasıl değerlendirileceğine yönelik bu çatı önerisi sosyal bilgiler öğretmeni eğitimi ile keşif temelli öğrenmenin nasıl keşiflenebileceğini konu alan çalışmalarda da görülmektedir. Bu bağlamda Thacker ve Friedman (2017) araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin keşif temelli öğretim sürecinde nasıl bir planlama ve uygulama deneyimi yaşadıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda keşif temelli uygulamaları planlayıp uygulamanın öğretmenler için zorlayıcı ancak değerli olduğu tespit edilmiş, öğretmenlerin keşif temelli süreci başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için pedagojik alan bilgisi üzerine inşa edilecek hizmet içi bir eğitim desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Dinkelman ve Cuenca (2020) ise keşif temelli sosyal bilgiler öğretimi sürecinin sınıf içi uygulamalarda nasıl geliştirilebileceğini araştırmışlar ve keşif çatısı altında yapılacak uygulamalar için yedi temel uygulama önermişlerdir. Bunlar; (a) Sosyal bilgiler akademik dilini oluşturmak, (b) Öğrencilerin sosyal bilgilerin disiplinler arası doğasını fark etmelerine yardımcı olmak, (c) Yorumlayıcı soruları kullanmak, (d) Öğrencilerin keşifleri düzenlemesine yardımcı olmak, (e) Araştırmaları öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirmek, (f) Tartışma fırsatlarını yapılandırmak ve (g) Araştırmayı öğrencilerin etkin vatandaşlık yaşamlarına genişletmek. Aynı araştırmacılar ayrıca sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde mevcut üniversite temelli öğretmen eğitiminin teorik müfredata dayandığı için alınan eğitimin gerçek sınıflarda pratik uygulama konusunda yetersiz olduğu, bunun altında yatan en önemli sebeplerden birinin de öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inançları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemleri kullandıkları (Çelikkaya & Kuş, 2009; Memişoğlu & Köylü, 2015), hatta yapılandırmacı yaklaşımı dahi tam olarak içselleştiremedikleri anlaşılmıştır (Doğanay & Sarı, 2008; Dinç & Doğan, 2010). Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının etkili soru sorma (Yeşil, 2008; Mercan, 2019), otantik öğrenme (Şekerci, 2021) gibi konulardaki durumlarına bakılsa da gerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerekse öğretmen

adaylarının keşif temelli öğrenme altında yer alan temel basamaklarla ilgili nasıl bir süreç yaşadıklarına dair doğrudan bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle hizmet öncesi eğitim sürecindeki sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlerini, ders planı hazırlarken nasıl bir süreç yaşadıklarını ortaya koyacak bir çalışmaya duyulan ihtiyaç, araştırmamızın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bu yüzden araştırmanın problem cümlesi: *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlere ilişkin görüşleri nasıldır?* şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın problemine çoklu durum çalışması kullanılarak cevap aranmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.69). Durum çalışmaları, tek bağlam içerisinde inşa edilen dinamikler veya süreçlere odaklanan bir stratejidir (Huberman & Miles, 2002). Çoklu durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da daha fazla durumu derinlemesine inceleme imkânı sunmasıdır (Patton, 2002, s.46). Bu çalışmada da çoklu durum çalışmaları yoluyla sosyal bilgiler öğretimine ilişkin farklı görüşleri olan öğretmen adaylarının (cinsiyet, sosyal bilgiler öğretmenliği programına isteyerek ya da istemeyerek gelme, kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimleri, sosyal bilgiler öğretiminin amacına ilişkin yaklaşımları) keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimleri anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik ilkesine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın problemine ışık tutacak zengin bilgi içeren durumları seçmek için başvurulan örnekleme türü olup burada esas olan, seçilen durumu derinlemesine keşfedip anlayabilmektir (Patton, 2018, s.46). Buna göre araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin Batı Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin 4. sınıfına devam eden beş sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olarak 4. sınıfa devam eden sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenliği programını tercih sebepleri, sosyal bilgiler öğretmenliğine yükledikleri anlamlar ve öğretmenlik programını tamamlamaya yakın olmaları nedeniyle gerçek sınıf deneyimleri olacağı için seçilmiştir. Kendileriyle görüşme yapılan 5 öğretmen adayı Ege, Dilek, Deniz, Sercan ve Zeynep kod isimleri seçilerek gerçek isimleri kullanılmadan bu şekilde kodlanmış ve bu durum katılımcılara belirtilmiştir. Katılımcıların 3'ü erkek 2'si kadındır. Yaş aralıkları 23 ilâ 28 arasında değişmektedir. Katılımcılardan 3'ü sosyal bilgiler öğretmenliği programına isteyerek gelmiş 2'si ise istemeden gelmiştir. Katılımcılardan 2'si öğretmen merkezli 3'ü de öğrenci merkezli sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımlarını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 1'de çalışma grubunun özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarının Özellikleri

Öğretmen Adayları	Ege	Dilek	Deniz	Sercan	Zeynep
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Kadın	Erkek	Kadın
Yaş	28	24	23	23	23
Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünü isteyip istememe	İsteme	İstememe	İstememe	İsteme	İsteme
Öğrenci-öğretmen merkezli olma	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli	Öğrenci merkezli	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli

Araştırmanın katılımcılarına ait ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur. Bunun ana sebebi öğretmen adaylarının inançlarını ön deneyimlerinin etkileyecek olmasıdır. Araştırma verileri analiz edilirken katılımcıların bu bilgileri de dikkate alınmıştır.

Öğretmen Adayı Ege: Ege, Türkiye'nin 3 büyük kentinden birinde doğup büyümüş ve öğrenim hayatı burada geçmiştir. Araştırmaya katılan diğer öğretmen adaylarından birkaç yaş daha büyük olması sebebiyle askerliğini de yapmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları Ege, sosyal bilgiler öğretmenliğinden önce Türkiye'de bir devlet üniversitesinde siyaset bilimi okumuştur ve kendisini tarih, vatandaşlık ve siyaset bilimi alanlarına daha yatkın biri olarak görmektedir.

Ege, öğretmen olmaya ortaokulda öğrenim gördüğü yıllarda karar vermiştir. Çünkü o yıllarda kendini, sosyal bilgiler öğretmenin bir yardımcı öğretmeni gibi görmesini sağlayacak deneyimler yaşamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenin Ege'den derste kullanacakları haritayı getirmesini istemesi ve tepegözü derse hazırlama görevlerini ona vermesi hem sosyal bilgiler öğretmeni ile hem de sosyal bilgiler dersi ile bir bağ kurmasını sağlamıştır. Ege ile yapılan görüşmeler sonucunda kendisinin "Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler" öğretim yaklaşımına yatkın olduğu anlaşılmaktadır. Ege'nin araştırmacılar tarafından görüşmelerin başında kendisine yöneltilen Sosyal Bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlar arasında "göz" metaforunu seçtiği görülmektedir.

Öğretmen Adayı Dilek: Öğretmen adayları Dilek 24 yaşındadır. Türkiye'nin büyük kentlerinden birinde doğup büyümüş ve öğrenim hayatının büyük çoğunluğu burada geçmiştir. Lisede Çocuk Gelişimi Bölümü'nde okumuştur ve çocukları çok sevdiğini ifade etmektedir. Dilek, öğretmen olmaya henüz anaokulundayken tanıdığı ve rol-model aldığı bir öğretmeni sayesinde karar vermiştir. Dilek ile yapılan görüşmeler sonucunda özellikle empati becerisini sosyal bilgilerin merkezine aldığı ve sosyal bilgiler derslerini bu ekseninde temellendirdiği görülmüştür. Dilek'in, araştırmacılar tarafından görüşmelerin başında kendisine yöneltilen sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlar arasında "ağaç" metaforunu seçtiği ve öğretmeni ağaç, öğrencilerini ise meyveleri olarak konumlandığı görülmektedir.

Öğretmen Adayı Deniz: Sosyal bilgiler öğretmen adayları Deniz, Türkiye'nin büyük kentlerinden birinde doğup büyümüş ve üniversite eğitimine kadar şehir dışında yaşamamıştır. 21 yaşındadır ve çocukluğundan beri öğretmen olmayı istediğini ifade etmektedir. Çocukluğunun küçük ve samimi bir mahallede geçtiğini, babasının da sınıf öğretmeni olduğunu ve bu sayede küçüklüğünde bazı zamanlarda babasının derslerine gittiğini anlatmaktadır. Deniz, araştırmacı tarafından görüşmelerin başında kendisine yöneltilen sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlar arasında "inşaat ustası" metaforunu seçmiştir. Çünkü öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri tarafından şekillendirildiğine inanmaktadır.

Öğretmen Adayı Sercan: Sercan 22 yaşındadır. Türkiye'nin Akdeniz Bölgesi'ndeki illerden birinde doğup büyümüştür. Ailesi, akrabaları ve komşularının çiftçilikle uğraştığını ve zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu yaşantıları nedeniyle tanıdığı herkesin çocuklarının zorluk çekmemesi için okumaya çok önem verdiğini ve çocukları okumaya yönlendiren bir yakın çevreyle büyüdüğünü ifade etmiştir. İçinde büyüdüğü toplumun öğretmenlere çok değer verdiğini aktarmaktadır. Sercan, sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlardan “ağaç” metaforunu seçmiştir ve sosyal bilgiler öğretmenini yaşam kaynağı olarak düşündüğü görülmektedir.

Öğretmen Adayı Zeynep: Öğretmen adayı Zeynep 23 yaşındadır ve Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerden birinde doğup büyümüş, üniversite öğrenimi için İzmir'e gelmiştir. Çocukluğunun büyük çoğunluğunun yaz aylarında köyde geçtiğini belirtmiştir. Ortaokul yaşlarında da öğretmen olmak istediğini ifade etmiştir. Zeynep'in öğretmenliği başlıca tercih sebebi teyzesinin bir öğretmen olarak kendisine rol-model olmasıdır. Zeynep, öğretmenleri “toplumu yönlendirenler” olarak gördüğünü belirtmiştir. Zeynep sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlardan “dünya haritası” metaforunu seçmiştir. Bunun nedenini sosyal bilgiler öğretmenin öğrencilere zengin bakış açıları sunduğunu düşünmesidir.

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmen adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin hazırladıkları iki ders planı, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamasına ilişkin hatırlatıcı görüşme ve son olarak yaşanan sürecin değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmeler 12 Mart 2020 tarihinde başlamış, 17 Haziran 2020 tarihinde görüşmelere ara verilmiş, 23 Aralık 2020 tarihinde ise son görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılarla ilk yapılan görüşmede; sosyal bilgiler öğrenmeye ilişkin ön yaşantıları, sosyal bilgiler öğretiminin amacı, yöntemi gibi sosyal bilgiler öğrenme ve öğretmen deneyimlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Böylece öğretmen adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler uygulamalarına geçmeden hem sosyal bilgiler öğrenme deneyimleri hem de keşif temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Daha sonra araştırmanın birinci yazarı derslerinde keşif temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapısını uygulamalı olarak öğretmen adaylarıyla paylaşmıştır. İkinci araştırmacı tarafından hazırlanan planlar öğretmen adayları ile paylaşılmış, uygulamaya ilişkin sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra katılımcılar kendi ders planlarını hazırlayıp öğretmenlik uygulaması sırasında uygulamışlardır. Katılımcıların hazırladıkları bu ders planlarına ilişkin hatırlatıcı görüşmeler yapılmış, daha sonra bir kez daha ders planı hazırlamaları sağlanmıştır. Bu hazırlanan ikinci ders planlarına ilişkin de hatırlatıcı görüşmeler yapılmıştır. En son, yaşanan tüm sürecin değerlendirmesini oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre tasarlandığı için araştırma sonuçları genelleme iddiası taşımamaktadır. Fakat katılımcılara ait özellikler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Böylece, yürütülmüş olan araştırmanın güvenilirliği açısından araştırma süreci tüm hatlarıyla belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ayrıntılı olarak tanımlanmış olup benzerlik gösteren durumlar ile analitik genelleme yapılabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Güvenirliğin artırılması açısından veri çeşitlenmesi yoluyla farklı teknikler kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir (Türnüklü, 2001). Ek

olarak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonrasında ses kaydına alınarak yazıya dökülmüş verilere ilişkin kendilerinden katılımcı teyidi alınması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada farklı veri toplama araçları ile elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada betimsel çıkarımsal analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz, veri toplama sürecinde elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış halini bireylerin düşüncelerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılarının yer verildiği analizdir. Durum çalışmasına göre desenlenmiş olan bu araştırmada her bir durum (case) kendi içinde değerlendirilmiş, daha sonra birbirleriyle benzerlik ve farklılıklar ortaya konularak değerlendirilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmelerde yazım yanlışları da aynı şekliyle bir düzeltme işleminden geçirilmeden değerlendirilmiştir. Verilere ilişkin ön bir analiz yapılmış bu ham veriler 3 ay sonra tekrar analize tabi tutularak zaman açısından da bir çeşitleme sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine analiz sürecinde takma isimler kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Kendi Sosyal Bilgiler Öğrenme Deneyimleri

Bu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının tamamının sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerini sunuş yolu stratejisi ekseninde, düz anlatım ve soru-cevap teknikleri ile ders kitabının öğrencilere okutulması şeklinde işlediği görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarından hem Ege'nin hem de Dilek'in sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde materyal olarak harita kullandığı ancak diğer öğretmen adaylarının kendi öğretmenlerinin derslerinde harita kullanmadıkları belirlenmiştir. Ege haricindeki diğer öğretmen adaylarının ortaokulda öğrenim gördüğü yıllarda Türkiye'de yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçildiği ancak buna rağmen 4 öğretmen adayının öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerle ders işlemeye devam ettiği görülmektedir. Bunun etkisiyle öğretmen adayları günümüzdeki eğitim yaklaşımlarını karşılaştırıp kendi deneyimleyemedikleri ancak olması gerektiğini düşündükleri yapılandırmacı yaklaşımlara önem vermektedirler. Kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerini olumsuz olarak nitelendirmekte ve kendileri öğretmenliğe başladıklarında öğrencilerine yapılandırmacı yaklaşımlar ekseninde çeşitli teknikler kullanmaya istekli oldukları tüm bu görüşmelerin sonunda anlaşılmaktadır. Öğretmen adayı Sercan bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Hocamızın yaşı büyüktü, 50'li yaşlardaydı. Kitapları açıyorduk, bir arkadaşımız okuyordu, ondan sonra bir arkadaşımız tahtaya yazı yazıyordu. Biz de o yazıları yazıp geçiyorduk. Akşam da okuyacaktık. Farklı bir şey yoktu. Agresif bir hocaydı. Çok disiplinliydi. Ve hani öğrenci kayırıyordu. Öyle biriydi ama sonra gelen bir sosyal bilgiler hocam vardı, o çok farklıydı. Herkese eşit davranıyordu, sosyalist bir hocaydı. Onun için öğrencilerin hepsi aynıydı. Zaten benim de o hocadan sonra sosyal bilgilere ilgim daha fazla oldu. Tarih dersi ile de bu perçinlendi.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İlgili Görüşleri

Öğretmen adayı Ege'nin keşif temelli öğretimi “öğrencinin bilgiyi keşfetmesi” şeklinde açıkladığı görülmüştür:

İlk aklıma gelen öğrencinin bilgiyi keşfetmesi. Öğretmenin görevi de öğrenmenin keşfini sağlamak. Eski geleneksel sistemde ezberleme ve özet çıkarma vardı. Ancak şimdi yeni sistemde keşif temelli öğrenmede mesela ne yapmalıyız, çocuğu bilgiyi aramaya itmeliyiz. Yani o konudaki bilgiyi onun almasını sağlamalıyız, benim anladığım bu. Çocuk kendi tarihini kaynağından bilmeli bir tarihçi gibi. Sadece dersteki öğretmeninden öğrendiğini kabul etmemeli. Keşif temelli öğrenme bu işe yarar.

Ege'nin ifadelerinden geleneksel sistem ile keşif temelli öğrenme arasında karşılaştırma yaparak bir keşif temelli öğrenme tanımına gittiği ve keşfin öğrenciye “bir tarihçi gibi” araştırma yapabilmesine yarayacak bir yol olduğunu anladığı görülmektedir.

Dilek ise keşif temelli öğrenmenin öğrenci merkezli bir eğitim olduğunu belirtmektedir:

Daha çok öğrenci odaklı bir eğitim olduğunu anlıyorum. Öğrencilerin kendilerinin ortaya bir şey koymaları aklıma geliyor. Var olan bir şeyi kendi başına yorumlayıp onun üzerine daha farklı fikirler üretmesi ya da ortaya başka bir şey koyması aklıma geliyor daha çok. Tabi ki bambaşka bir şey ortaya koyamaz ama en azından var olan bir şey üzerinden düşünmesi ona daha farklı fikirler oluşturabilir. Biraz daha hani ortaya bir şey koyma sürecini kolaylaştırabilir, öğrenci odaklı.

Dilek'in cevaplarından keşif temelli öğrenmenin yeni bir şey keşfetmek olmadığını ve var olan bir şeyler üzerinden öğrencilerin düşünerek yorum yaparak farklı fikirler oluşturmalarını anladığı görülmüştür. Bunun sonucunda Dilek'in keşif temelli öğrenmenin doğasına çok da uzak cevaplar vermediği düşünülmektedir.

Deniz de Dilek ile benzer şekilde keşfetmenin yeni bir şey keşfetmek olmadığını tanımı üzerinden bir görüş bildirmektedir. Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenmenin “ne olmadığı”nu düşünerek “ne olduğu”nu bulmaya çalıştıkları ve keşif temelli öğrenmeyi geleneksel öğretime bir alternatif olarak değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Deniz düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Keşfetmek hani adı üstünde var olan bir şeyi tekrardan sunmak. Çocuğun belli bir probleme göre araştırma yaparak burada hani dediğim gibi kaynak sunmak önem taşıyor. Öğretmen çocuğun yararlanabileceği farklı kaynakları sunar, öğrenci bunların içinden kendi seviyesine uygun şekilde bilgileri süzer ve o probleme kendisi bir çözüm üretir.

Deniz, keşfetmeyi var olan bir şeyi tekrar sunmak olarak görmekte ve sunulan kaynaklardan öğrencilerin araştırma yapmaları gereken bir öğretim şekli anladığını belirtmektedir. Keşif temelli öğretimi, öğretmenin farklı kaynaklar sunması ve öğrencinin kendi düzeyine uygun olarak buradaki bilgileri süzmesi ve probleme öğrencinin kendisinin çözüm üretmesi olarak tanımlamaktadır. Deniz'in kaynak sunmak ve keşif temelli öğretim arasında bir ilişkilendirme

yaptığı ve sürece problem çözmeyi dâhil ettiği görülmektedir. Öğretmen adayı Sercan ise keşif temelli öğretimden araştırma tarzı bir öğretimi anladığını şu sözleriyle ifade etmektedir:

Yani araştırma tarzı bir eğitim. Bilgiyi hep isteyen bir düşünce sistemi var. Araştırdıkça yeni bulgular buluyorsun. Bu sistemde gidersek her şeyi araştırmaya açık bir toplum oluşacağını düşünüyorum. Yeni bilgiler, yeni ufukları aydınlatır. Ben bu düşüncedeyim yani.

Sercan, keşif temelli öğrenmenin araştırma odaklı olduğunu ve keşif temelli öğrenmenin uygulanmasının bir sistem haline gelmesiyle araştırmaya açık bir toplum oluşacağına inanmaktadır. Son öğretmen adayı Zeynep ise keşif temelli öğrenmenin kelime tanımından yola çıkarak nasıl bir öğretim olduğuyla ilgili tahminler yapmaktadır.

Keşfederek öğreniyoruz yani. Nasıl anlatsam bir bilgi mesela bize doğrudan gelmiyor. Merak ederek yavaş yavaş keşfederek öğreniyoruz. Bulduğumuz yollardan, ipuçlarından ilerlediğimiz bir öğretim olduğunu düşünüyorum.

Zeynep'in keşif temelli öğretim ile ilgili düşüncelerinin merkezine merak duygusunu yerleştirmesi ve öğrencilere ipuçları sunarak onların bilgiyi yapılandırmalarına rehber olma rolüne dikkat çekmesi önemlidir.

Tüm öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde Deniz ve Sercan'ın keşif temelli öğretimi araştırma yapmak ile bağdaştırdıkları görülmektedir. Dilek ise keşif temelli öğretimden öğrencilerin kendi yorumlarını yapmalarını ve fikirlerini üretmelerini anlamaktadır. Ege ve Zeynep de keşif temelli öğrenmeyi öğrencilere sunulan kaynaklardan öğrencilerin bilgiyi kendilerinin araması şeklinde yorumlamaktadırlar.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uygulanmasının Önündeki Engeller ya da Sağlayacağı Fırsatlarla İlgili İnançları

Öğretmen adaylarının her birine keşif temelli öğretimin sınıflarda uygulanabilir bir yöntem olup olmadığı ile ilgili düşünceleri sorulmuştur.

Öğretmen adayı Ege keşif temelli öğretimin uygulanmasına bağlı olarak değişebilecek bir durum olduğunu düşünmektedir.

Doğru uygulanırsa tabi ki öyle işe yarar bir yoldur. Ama bir şey vardır hani bir apartman dikersin, apartman dıştan bakıldığında çok güzel olur ama temeli doğru mu bu işin bakalım. Bu örnekte olduğu gibi teorik olarak çok çok uygun ama nasıl uyguladığımıza bağlı olarak ve kimin uygulayacağına bağlı olarak değişir. Bunu öğretmenlere kim anlatacak eğitim yöneticileri, akademisyenler vb. Bunları uygulayıcı olan öğretmenlere iyi anlatabiliyor olmalı ki öğretmenler bunu alsın ve öğrencilere bunu doğru bir şekilde uygulasin. Ama tabi ki ilk başta anlattığım gibi dış koşulları görmezden gelerek bunu yapmamız çok kolay değil.

Ege keşif temelli öğrenmenin, sosyal bilgiler öğretiminde işe yarar bir yol olduğuna ancak bunun keşif temelli öğrenmeyi uygulayacak öğretmenin uygulayış biçimine bağlı olduğuna inanmaktadır. Ege'nin ifadelerine göre keşif temelli öğrenme teorik olarak bakıldığında bir öğretim yöntemi olarak uygun görünmektedir. Ancak hem öğretmenlerin bunu iyi anlaması

gerektiğini hem de eğitim yöneticilerinin, akademisyenlerin bu konuda öğretmenlere iyi eğitimler vermeleri gerektiğini düşünmektedir.

Dilek, keşif temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretiminde işe yarar bir yol olduğuna inanmaktadır. Bu düşüncesinde keşif temelli öğrenmeyi staj uygulamasında bir sınıfta deneyimlemiş olmasının etkili olduğu kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Staj uygulamasının öğretmen adaylarının ön yargılarını kırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Evet, bizzat deneyimledim. Direkt bilgi bu bunu yaptı, şu şöyle oldu demektense ufak bilgiler verip, biraz üzerine konuşup daha sonrasında öğrencilerden bir şekilde dönüt almak. Belki bir soru sorarak veya bir etkinlikle dönüt alabilirsin. Öğrencilerin hem daha çok ilgisini çekiyor hem de daha akılda kalıcı oluyor.

Dilek, keşif temelli öğrenmenin, öğrencilerin ilgisini çektiğini ve daha akılda kalıcı olduğunu gözlemlemiştir. Bunun yanında kendisinin süreci deneyimlemesi de onun sosyal bilgiler derslerinde keşif temelli öğrenmenin uygulanabilirliğine ilişkin görüşünü etkilemektedir. Deniz keşif temelli öğretimi işe yarar bir yol olarak gördüğünü şu şekilde belirtmektedir:

Tabi ki işe yarar bir yoldur hatta en işe yarar yol bile olabilir yani. Az önce demiştik ya olduğu gibi kabul ediyorlar, çocuklar araştırmıyorlar. Araştırmanın ilk başı zaten keşfetmekten hani merak, buradan başlıyor. Merak etmeden kimse bir şeyi araştırma yoluna gitmez o yüzden önce merak edip bir şeyleri keşfetmesi sağlıyor sonra da araştırma, eleştirme sonra bunlar geliyor. O yüzden önemli bir yol diye düşünüyorum sosyal bilgiler için.

Deniz, keşif temelli öğretimin öğrencilerin araştırma, merak etme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirebileceğini, bu nedenle keşif temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretiminde işe yarar hatta en işe yarar yol olabileceğini ifade etmiştir. Sercan da diğer öğretmen adayları gibi keşif temelli öğretimin sosyal bilgilerde işe yarar bir yol olduğunu belirtmektedir.

İşe yarar bence. Çünkü şu anki öğrencilerimiz sadece kitaptan okuyup öğrenecekleri bilgiye sahip değiller. Çocuklar çok hızlı bir şekilde internet yani erişim ağı ile her şeye çok hızlı bir şekilde ulaşıyorlar. Çok aktif öğrenciler var. Stajımı yaptığım okullarda gördüğüm öğrenciler olsun, arkadaşlarının stajlarında gördükleri öğrenciler olsun benim etrafımda gördüğüm öğrenciler çok aktif öğrenciler yani. Potansiyelleri çok yüksek öğrenciler. Her şeyi soran öğrenciler, eskisi gibi “sus, otur” denilecek öğrenciler değiller. Anne-babalar da bu sistemden çok zarar gördükleri için bu sistemin devam etmesini istemiyorlar. Ben öğrencilerin çok aktif olduğunu düşünüyorum ve keşif temelli öğrenmenin de çok uygun olduğunu düşünüyorum, bu öğrencilerin ihtiyacını karşılayacağını.

Sercan’ın çevresinde, kendi öğretmenlik uygulamasında ve arkadaşlarının öğretmenlik uygulamasında gördüğü öğrencilere dair olumlu inançlarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin araştırmaya istekli, yüksek potansiyelli öğrenciler olduğunu düşünmekte, bu nedenle keşif temelli öğrenmenin de bu öğrencilerin ihtiyacını karşılayacağını ifade etmektedir. Sercan’ın velilerin de keşif temelli öğrenmeye ilişkin istekli olacaklarını çünkü onların da geleneksel sistemle yetiştikleri için artık bu geleneksel sistemden sıkıldıklarını, yenilikler istediklerini vurgulaması dikkat çekicidir. Sercan ve Dilek’in staj uygulaması esnasında olumlu deneyimler yaşamasının ve öğrencileri gözlemleyebilmelerinin keşif temelli öğretimi işe yarar

bir yol olarak görmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Son olarak Zeynep'in de keşif temelli sosyal bilgiler öğretimini işe yarar bir yol olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Bence kesinlikle işe yarar bir yoldur. Doğrudan bilgi vermek yerine öğrencinin merak duygusunu geliştirir. Daha eğlenceli kılar. Sorgulama becerilerini geliştirir. Şimdi günümüzde mesela ne oluyor ezber sistemde veriyorsun bilgileri eline, çocuk soruyor mu, bu bilgiler doğru mu, belki yanlış. Çocuk bunu sorguluyor mu? Bence sorgulamaya yönelik olduğu için kesinlikle yapılmalı. Sosyal bilgileri çünkü nasıl görüyor kitaptan okursun gelirsin, hâlbuki sosyal bilgiler bu değil.

Zeynep'e göre keşif temelli öğretim öğrencilerin merak duygusunu geliştirirken dersi eğlenceli hale getirir. Öğretmen adayı Zeynep keşif temelli öğretimin dersleri ezberlemekten uzaklaştıracağını ve öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştireceğini düşünmektedir. Zeynep, özellikle keşif temelli sosyal bilgiler öğretimiyle öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin yeni yaklaşımlarla da karşılaşılabilceğini vurgulamaktadır. Tüm öğretmen adaylarının keşif temelli Sosyal Bilgiler öğretiminin işe yarar bir yol olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Ders Planı Hazırlama Süreçlerine İlişkin Yansıtmaları

Bu başlıkta öğretmen adaylarına “Keşif temelli öğrenmeyi derslerde nasıl kullandınız? Ders planlarınızı nasıl hazırladınız?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adayları keşif temelli öğretime dayalı ders planlarını nasıl hazırladıklarını anlatmışlardır. Ege'nin derslerinden birinde kanıt temelli öğrenme kullandıklarını anlattığı görülmüştür.

Üniversitedeki derslerimden birinde kanıt temelli öğrenmeyi kullandık. “Kanıt Temelli Öğrenme” kitabından da yararlandık. Hocamız bize bu kitaptan da yola çıkarak bir soru sormuştu bize. Bununla ilgili bir tartışma yapmıştık. Kanıt temellide bir şeyi bir ana soru sorup bunun üzerinden farklı görüşleri tartışmıştık, kanıtlar kaynaklardan yola çıkarak böyle bir ders işlemiştik.

Ege'nin, keşif temelli öğretim ile benzer olduklarını düşündüğü için üniversitedeki kanıt temelli öğrenme ile işlenmiş bir derslerini örnek verdiği düşünülmektedir. Dilek ise nasıl uyguladıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Önce staj yaptığım okuldaki hocalarımla görüşüp hangi konudaysak ona göre bir etkinlik geliştirdik. Kazanıma göre yaptık bunu. İpek Yolu, Baharat Yolu ile ilgili minyatürler, resimler vardı; onları görsel kaynak olarak bulup sunduk. En zorlandığımız kısmı ise çocuklardan son bölümde değerlendirme için nasıl bir dönüt alacağımızı planlarken oldu. Ne söylesek ne tasarlasak hep yarım kalıyor gibiydi. Araştırma yapıp kaynaklar sunduk, bu bölümde çok zorlanmadık. Drama ile birleştirdik keşif temelli süreci. Derse başlarken önce çocukların günlük yaşamlarından yola çıkarak merak uyandıran bir soru sorduk. Sınıfın akademik durumu iyiydi hazırladığımız planı uygulayabildik.

Dilek, hazırladığı keşif temelli ders planını oldukça zengin bir şekilde farklı yöntemlerle de çeşitlendirdiğini belirtmektedir. Öğretmen adayı Deniz ise ayrıntılı bir şekilde ders planı hazırlama sürecini anlatmıştır.

... dersimizde kanıt temelli öğrenme üzerinden bunu uygulamayı düşünmüştük. Öncelikle kanıt temelli olur mu olmaz mı uygulanabilir mi, işler mi diye. Bayağı tereddüdümüz vardı arkadaşlarımızla birlikte öğrenciler yapabilir mi diye. Sonra bunu şöyle yaptık bunu, Sanayi Devrimi'nin Osmanlı'ya Etkileri kazanımımızdı, nasıl etkilemiştir diye. Bununla ilgili çok fazla makale vardı tabii ki çocukların yaş seviyelerinin çok üstünde ama kanıt temelinin de aslında mantığı bu, kaynakları araştırırsın, onların seviyesine uygun hale getirip sunarısın. Biz de öyle yaptık, tek tek o makaleleri okuyup onları nasıl aktarabilir böyle içinden cümleler seçtik. Onların anlayacağı şekilde düzenledik o cümleleri. Sonra bir karakter oluşturduk mesela Sanayi İnkılâbından sonra Osmanlı'da yaşayan kadın bir terzisiniz veya erkek bir marangozsunuz gibi karakterler oluşturduk. Bu örnekte sadece, öğrenciler de kendi karakterlerini oluşturduklar biz hiç müdahale etmedik. Sonra bu karakterlerle bir günlerini oluşturmalarını istedik. Bir ders saati yetti hatta arttı bile; bir toparlama kısmı da oldu. Ben yetmez diye düşünmüştüm. Bazıları yönergeyi yanlış anlayıp Avrupa'daki bir insana etkilerini yazdılar. Ama bu da güzeldi, demek ki doğru anlamış bunu da aktarabiliyor. Kanıt temelli öğretimde çok fazla bilimsel şey var ve bunları öğrencilere adım adım çok doğru aktarmak gerekiyor. Çünkü bir gününü anlatmasını istedik burada yaparken o genel çerçeveden de uzaklaşmaması lazım. Tarihin alanının dışına çıkmaması lazım. Bazı kâğıtlarda çok efsanevi, olağanüstü şeyler de gördük ama genel olarak anlamışlardı. Çok mutlu oldum. Çok da dikkatlerini çekti zaten öğrencilerin. Bu dersi anlatmak için bir plan yaptım ama çok ayrıntılı bir plan değildi. Hani kaynaklar sunulur kaynaklar taranır, kaynaktan edinilen bilgiler çocuklara sunulur. Bunu bir sunum haline getirmiştim. Daha sonra çocuklara yönerge verip ona göre şekillendirdik. En azından 40 dakika boyunca onların dikkatlerini hep diri tuttum ve bu bile yeterliydi.

Deniz, staj uygulamasında uygulamak için önce kanıt temelli öğrenmeyi kullanma üzerine (...) derslerinde düşünüp tartıştıklarını daha sonra kaynaklar bularak öğrencilerin seviyelerine göre bu kaynakları düzenlediklerini ve bu kaynakları öğrencilere sunduklarını anlatmıştır. Sunulan kaynaklardan yola çıkarak tarihsel empati etkinliği ile değerlendirme aşamasını sonlandırdıklarını ifade etmiştir. Sercan da üniversitede bir derste kullandıklarını aşağıdaki şekilde anlatmıştır:

(...) dersinde kullanmıştık. Coğrafya derslerinde de kullanılabilecek bir şey. Araştırmaya başladıkça farklı kaynaklar sunulduğu için farklı şeyler çıkıyor ortaya. Öğrencilerin hepsinin farklı yaşantıları var, bu yönden her öğrencinin farklı düşünceleri var. Öğretmenin sorduğu sorularda farklı farklı cevaplar ortaya çıkar. (...) hocanın ilk dönem dersinde görmüştük. Sınıfta uygulama yapmamızı istedi stajımızda. Ben coğrafyada gölleri, ovaları anlatıyordum. Ders planını detaylı hazırlamadım ama farklı kaynaklar sunmaya çalıştım.

Sercan, keşif temelli öğrenmeyi fakültede bir derslerinde kullandıklarını belirtmiştir. Keşif temelli öğrenme için farklı kaynaklar kullanılmasına dikkat çeken Sercan, ders planını hazırlarken de farklı kaynaklar sunmaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen adayı Zeynep de üniversitedeki bir derslerinde kanıt temelli öğrenme kullandıklarını anlatmıştır.

Kanıt temelli öğrenme kullandık. Bir problem üzerinden araştırma yapmıştık. Epey zorlanmıştım. Kaynak göstermiştik. Ders planımda bir soru sorarak başlamıştım, ilgi çekici bir şey göstererek. Fotoğraflar göstererek sorular sordum.

Zeynep üniversitedeki bir derslerinde keşif temelli öğrenmeye benzer kanıt temelli öğrenmeyi kullandıklarını belirtmiş ve yaşadığı süreci kısaca anlatmıştır. Zeynep uygulama esnasında oldukça zorlandığını da eklemektedir. Öğretmen adaylarından Ege'nin görüşmelerden farklı bir yol izlediği, düz anlatım gibi geleneksel yöntemlere dönmeyi tercih ettiği görülmüştür.

TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları sonucunda tartışma bölümü, öğretmen adaylarının kendi sosyal bilgiler öğrenme-öğretme deneyimleri, keşif temelli ders planlarının oluşturulma süreci ve süreci etkileyen unsurlara ilişkin bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Kendilerinin Sosyal Bilgiler Öğrenme-Öğretmeye İlişkin Deneyimleri

Araştırmaya katılan 5 sosyal bilgiler öğretmeni adayına kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimleri sorulduğunda her biri geleneksel yani daimici ve esasici bir felsefe ile şekillendirilmiş sınıflardan söz etmişlerdir. Öğretmen adayları genellikle öğrencilerin pasif öğretmenin aktif olduğu, çoğunlukla sunuş yolu stratejisinin kullanıldığı sınıfları hatırlamışlar ve araştırmacılar ile bu deneyimlerini paylaşmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından Ege'nin diğer öğretmen adaylarından yaşça büyük olması nedeniyle sosyal bilgiler dersi gördüğü dönemde yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçilmemiştir. Bu nedenle Ege'nin sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerinin geleneksel yaklaşımla gerçekleştiğini ifade etmesi anlaşılır karşılanmıştır. Fakat Ege dışındaki diğer öğretmen adaylarının ortaokulda öğrenim gördüğü yıllarda Türkiye'de yapılandırmacı eğitim anlayışıyla program değişikliği yapıldığı bilinmektedir. Buna rağmen 4 öğretmen adayının kendi öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerle ders işlemeye devam ettiğini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bunun etkisiyle öğretmen adayları günümüzdeki eğitim yaklaşımlarını karşılaştırıp kendi deneyimleyemedikleri ancak "olması gerektiğini" düşündükleri yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlara önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerini olumsuz olarak nitelendirmektedirler. Bu nedenle kendileri öğretmenliğe başladıklarında öğrenci merkezli yaklaşımlar ekseninde çeşitli teknikler kullanmaya istekli oldukları görüşmelerin sonunda anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının kendi olumsuz deneyimlerinin de bu süreci etkilediği görülmüştür. Ege dışındaki diğer öğretmen adayları kendilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının olumsuz bir deneyim olduğunu düşünmektedirler. Ancak Ege, öğretmenin daimici ve esasici eğitim felsefesini benimsemiş görünmektedir. Bunun Ege'nin sosyal bilgiler öğretmenin Ege'ye davranışlarının olumlu olmasıyla bir ilgisi olabileceği düşünülmektedir. Ege sosyal bilgiler öğretmenin çok sevdiğini ve hâlâ görüşüklerini de eklemiştir. Diğer öğretmen adayları kendi sosyal bilgiler öğretmenleri ile ilgili olarak dersleri sadece kitaptan okuma şeklinde işlediklerini, etkinlik yaptırmadıklarını, sınıf içinde hiç güler yüzlü olmadıklarını, demokratik davranmadıklarını veya öğrenciler farklı bir fikir paylaştığında olumsuz tavırlarla karşıladıklarını ifade etmişlerdir. 4 öğretmen adayının da öğretmenlerinin çok nadiren etkinlikler yaptığını, derslerin neredeyse tamamının sıkıcı geçtiğini ve kalıcı öğrenmeler yaşanmadığını belirttikleri görülmüştür. Dilek, Deniz, Sercan ve Zeynep sosyal bilgiler öğretmenlerini sevmediklerini de vurgulamışlardır. Tüm bunların öğretmen adaylarının kendi sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefeleri ve eğitim yaklaşımları doğrultusunda uyguladıkları stratejiler ve kullandıkları tekniklerden kaynaklandığı ayrıca en az bu etkenler kadar öğretmenlerinin sınıf içindeki tutum, tavır ve davranışlarının etkisinin de olduğu düşünülmektedir. Bu çıkarımların, yapılan alanyazın taraması ile alanyazındaki

çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Sezer'in (2018) pedagojik formasyon alan 20 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcıların öğretmenlerinin olumlu tutum ve davranışlarının kendilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine ilişkin olumlu katkılar sağladığı, bununla beraber öğretmenleri olumsuz tutum ve davranışlara sahip olanların kendilerinde de olumsuz etkilerinin hâlâ devam ettiği ve öğretmenlik mesleğine karşı önyargılı olmalarına neden olduğu belirtilmektedir. 5 öğretmen adayının da öğrencilik dönemlerinde öğretmen merkezli bir süreçten geçmiş olmalarına rağmen kendi sınıflarında öğrencilerine görev vererek otoriteyi paylaşabileceklerini düşünmeleri dikkat çekicidir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inançlarını kendi öğrencilik deneyimlerinin etkileyebileceği görüşü alanyazında da desteklenmektedir (Richardson, 1996). Yapılan bu çalışmanın bulgularındaysa 5 öğretmen adayının da kendi öğrenme deneyimlerinin daha esasici ve daimici olmasına rağmen keşif temelli öğrenme sürecinde esnek bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının inançlarının eğitim fakültesindeki eğitimleri boyunca da geliştirilebilir olduğunu göstermektedir.

Keşif Temelli Ders Planı Hazırlama

Keşif temelli öğrenme sürecinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının deneyimleri soru sorma, sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları kullanma, kaynakların değerlendirilmesi ve kanıt kullanma ve son olarak sonuçlara ulaşılması ve etkin vatandaşlık süreci boyutlarında incelenecektir.

Araştırmaya katılan 5 öğretmen adayının keşif temelli ders planlarını hazırlama sürecinde özellikle “soru sorma” basamağında zorlandıkları görülmüştür. Öğretmen adayı Deniz merak uyandıran soruyu geliştirme sürecinde “zorlandığını” ifade ederken benzer biçimde Dilek de soru bulmakta “zorlandığını” belirtmiştir. Yine öğretmen adayı Zeynep’in görüşmelerinden de keşif temelli öğretim sürecini planlarken soru bulmakta “zorlandığı” anlaşılmaktadır. Bunun temel sebebinin öğretmen adaylarının kendi öğrenme deneyimlerinde daha geleneksel yöntemler ile ders işlemlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Thacker'ın (2017) çalışmasının sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Thacker'ın çalışmasında öğretmenlerin keşif temelli öğrenme sürecinde “soruları geliştirme” boyutunda zorlandığı belirtilmiştir. Oysaki ABD’de NCSS C3 Çerçevesi ile öğretmenlerin 2013 yılından beri keşif temelli öğrenme sürecine uyum sağlamaları için müfredat bazında ve öğretmen eğitimi basamağında çeşitli çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Bu durumda yapılan çalışmadaki öğretmenlerin zorlanmasına paralel olarak bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da zorlanmış olmasının normal olduğu düşünülmektedir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının kendi öğrencilik deneyiminin keşif temelli öğrenme gibi yapılandırmacı uygulamalar ile desteklenmemiş olması olabilir. Ayrıca öğretmen adayları yıllarca sınıfta soru sormadan edilgen bir şekilde ders dinleyen rolünde olduklarından hem kendileri sorular üretip geliştirmede hem de öğrencileri bunlar yardımıyla aktif öğrenenler durumuna getirmede zorlanmaktadırlar. Yeşil (2008) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının staj uygulaması sürecini gözlemleyerek veri toplamış ve adayların soru geliştirme aşamasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate almadıklarını belirtmiştir. Ancak yapılan bu araştırmada 5 öğretmen adayının da keşif temelli öğretimin ilk basamağı olan soru geliştirme sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate aldıkları ve öğrencilerle empati yaparak onların öğrenme süreçlerini göz önünde bulundurarak sorular sormaya özen gösterdikleri görülmüştür. Mercan (2019), Yılmaz ve Gazel (2017), Kılıç (2010) araştırmalarında sosyal

bilgiler öğretmeni adaylarının yoğunluklu olarak hatırlama (bilgi) basamağında sorular sorduklarını, Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel alanın alt basamaklarında sorular sorduklarını ve soru geliştirmede yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Ancak bu araştırmada öğretmen adaylarından Dilek, Deniz, Sercan ve Zeynep'in daha üst düzey bilişsel becerileri kullanabilecekleri sorular oluşturmaya çaba sarf ettikleri anlaşılmıştır.

Keşif temelli öğretim sürecinde öğretmenlerden ve dolayısıyla öğretmen adaylarından beklenenin öğrencileri küçük birer sosyal bilimci gibi düşündürmek olduğu ifade edilmişti. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının sosyal bilim disiplinlerine ait temel kavram bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmen adaylarından Ege medya okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığını, Dilek empatiyi, Deniz eleştirel düşünmeyi, Zeynep ise problem çözme ve eleştirel düşünmeyi temel kavramlar olarak kullanmıştır. Öğretmen adayları bilimsel araştırma yöntemleri dersi gibi farklı derslerde de bu süreçleri görmüş olmalarına rağmen ilişki kurmada zorlanabildikleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarından Ege'nin sosyal bilimlerin temel kavramlarını kullanmada daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Daha önce "siyaset bilimi" eğitimi almış olmasının bunda etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarından Deniz ise özellikle 8. sınıfların T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kavram öğretimine ayrı bir önem verdiğini ifade etmiştir. Deniz, 8. sınıf öğrencilerinin sınavlara hazırlanırken farklı sosyal bilim kavramlarıyla karşılaştıkları için öğrencilere öğretebilmek adına bu önemi verdiğini vurgulamaktadır. Sachs (1999, s.39) da çalışmasında öğretmen adaylarının hangi sınıf seviyesinde öğretmenlik deneyimi yaşadıklarının öğretimsel inançlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da farklı seviyelerde öğretmenlik deneyimi sırasında farklı inançların ortaya çıktığı ya da değiştiği görülmüştür. Thacker (2017) öğretmenlerin keşif temelli sosyal bilgiler öğretimi sürecinde, keşif temelli öğrenmenin "sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları kullanma" basamağında zorlandıklarını belirtmişti. Yapılan bu araştırma da öğretmen adaylarının sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları kullanma boyutunda zorlandıklarını göstermektedir. Bu açıdan iki çalışmanın sonuçları benzer özellik taşımaktadır. Öğretmen adaylarının keşif temelli sürecin bu boyutunda zorlanmalarının sosyal bilgiler dersinin tek bir disiplinden değil tarih, antropoloji, coğrafya, siyaset, hukuk, psikoloji ve ekonomi gibi birçok disiplinden beslenmesinin kafa karışıklığına yol açmış olması şeklinde düşünülmektedir. Yine bu sonuca paralel olarak Memişoğlu ve Tarhan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimlere ait birçok soyut kavramın olmasının öğretimi zorlaştırıcı sebep olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının kendi seçtikleri kazanımlar incelendiğinde ekonomi temelli bir kazanım seçmedikleri daha çok tarih bilimini merkeze alan kazanımları seçtikleri görülmüştür. Bunun sebebinin, Akhan (2015) tarafından yürütülen araştırmada da belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının kendilerini ekonomi konularında yetersiz hissetmeleri ve bu konuları öğretmekten çekinmeleri şeklinde açıklamak mümkündür. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilimlerin temel kavramlarını az sayıda kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının kavramları kullanma yerine daha çok empati, eleştirel düşünme vb. gibi becerilere odaklandıkları söylenilebilir.

Alanyazın incelendiğinde keşif temelli öğrenme ile kanıt temelli öğrenmenin birbirleri yerine de kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde ders planı hazırlama sürecinde başlangıçta keşif temelli öğrenme yerine kanıt temelli süreç ifadelerini birbirleri yerine kullanılmıştı. Bu sonuç, Öner ve Kınacı'nın (2021) öğretmenlerin kanıt kullanma becerisini kaynakları kullanabilme yerine kullandıklarını saptadıkları çalışmalarıyla

paralellik gösterir niteliktedir. Bu durumda öğretmen adaylarının ders planlarında kanıtları ve kaynakları kullandıkları ancak keşif temelli süreç olarak adlandırıldığında hazırladıkları diğer ders planında kaynak ve kanıtları kullanmadıkları veya daha az sayıda kullandıkları dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları hazırladıkları ikinci ders planında kendilerine verilen kazanımın güncel bir konuyu ele alması sebebiyle kaynak seçip belirtmede zorlandıklarını ve unuttuklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi öğretmen adayları tarafından ilk başta kanıtlara odaklanmaları ancak daha sonraki ders planında ise kazanımı anlatabilmeye odaklanmaları şeklinde açıklanmıştır. Öğretmen adaylarından Dilek, kaynakları belirtmesi gerektiğini teoride bildiğini ancak kaynakları belirtmenin “arka planda kalan” bir süreç olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının kanıt ve kaynak kullanıp bunları belirtmeleri gerektiğini teorik olarak üniversitedeki derslerinden bildikleri ancak ders planı hazırlama sürecinde yani uygulama basamağında bunu göz ardı edebildikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarından Dilek, Deniz ve Sercan kanıtları seçerken öğrenciye görelilik ilkesine uymaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak Ege “kaynakları seçerken öğrenci seviyesine göre düzenlemede zorluk yaşadım” ifadesini kullanmıştır. Bu sonuçlar Öner ve Kınacı (2021) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin kanıtların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğrenci düzeyine uygun olarak seçilmesi gerektiğini belirttikleri çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. 5 öğretmen adayının tümü kaynak ve kanıtları seçerken çeşitliliğe önem vermişlerdir. Öğretmen adaylarından Sercan “kaynak olmadan, bilgilendirme olmadan ders planının çocukların ilgisini çekeceğini sanmıyorum” şeklindeki düşüncesinden keşif temelli ders planının kaynak kullanımı ile ilgi çekeceğini düşündüğü görülmektedir.

Etkin vatandaşlık süreci keşif temelli öğrenmenin en önemli boyutudur. Fakat öğretmen adaylarının en çok bu aşamada zorluk yaşadıkları görülmüş, sosyal bilgiler dersinin amacını vatandaşlık aktarımı olarak gören öğretmen adaylarının yenilikçi yaklaşımları uygulamaya daha az eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebi ise öğretmen adaylarının “etkin vatandaşlar” yetiştirme sürecini yalnızca geleneksel bir anlayışla “sorumluluklarını yerine getiren vatandaş” yetiştirme olarak deneyimlemiş olmaları olabilir. Sosyal bilgiler dersinin amacını “bilgi artırmak” ve “iyi vatandaş” olmak şeklinde gören Ege’nin keşif temelli sosyal bilgiler öğretiminin sınıflarda uygulanmasına ilişkin inançlarında önyargılı ve temkinli olduğu görülmüştür. Öğretmen adayı Dilek’in sosyal bilgiler dersinin amacını iyi vatandaş olmaktan ziyade iyi bir toplum oluşabilmesi için “iyi insanlar” yetiştirmek olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu amacına paralel olarak Dilek’in değer eğitimi merkeze aldığı ve bunun üzerine sosyal bilgiler dersini şekillendirdiği açıkça görülmektedir. Şu da bir gerçektir ki, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde adaylar sosyal bilgiler dersinin amacını “sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler” veya “yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler” (Barr vd., 1978) olarak gördüklerini belirtse de keşif temelli ders planı oluşturma esnasında “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” yaklaşımına daha bağlı kaldıkları görülmüştür. Bunun da kendi öğretmenlerinden böyle öğrenmiş olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından sosyal bilgiler dersinin amacını vatandaşlık aktarımı olarak gören Ege’nin keşif temelli öğrenme sürecinin son boyutunda öğrencileri bilgi temelli etkin vatandaşlığa yönlendirme sürecinde zorlanmadan etkinlik hazırlayabildiği gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencileri etkin vatandaşlar olarak hazırlayamamalarının önündeki en büyük engellerden biri sosyal bilgiler dersini beceri temelli bir ders olarak görmemeleridir. Keşif etkin vatandaşlık boyutunu iyi uygulayabilmek ve sosyal bilgiler dersinin amacını ne olarak gördükleri arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarından

Sercan'ın hazırladığı keşif temelli ders planında etkin vatandaşlık sürecinde öğrencileri sözlü tarih çalışması yapmaya teşvik ettiği görülmüştür.

Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmen adaylarının gerçek bir sınıfta uygulama yapmadan önce öğrencilerin keşif temelli öğrenmede başarısız olacağı veya ders süresinin keşif temelli öğrenme için yetersiz olduğu gibi inançlarının olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından Deniz, keşif temelli öğrenmenin sınıfta uygulanabilirliği ile ilgili olarak “böyle olacağını hiç düşünmezdim ama kendim deneyimlediğim için sınıflarda uygulanabileceğini gördüm” şeklinde uygulama deneyimi sonrası inancının değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca “Bir ders saati yetti hatta arttı bile, bir toparlama kısmı da oldu. Ben yetmez diye düşünmüştüm” şeklindeki ifadelerinde ders saatinin yetmeyeceği inancının da kendisinin staj uygulamasında deneyimlemesi sonrası değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları keşif temelli öğrenmenin gerçek sınıflarda uygulanabilir olduğuna ancak kendileri deneyimledikten sonra inanmaya başlamışlardır. Staj uygulamasından sonra öğretmen adaylarının öğrencilere ilişkin olumsuz ön inançlarında da değişiklikler olması ilgi çekicidir. Nitekim bir diğer öğretmen adayı Zeynep de öğrencilerin keşif temelli öğrenme ile küçük yaşlardan itibaren karşılaştıklarında yapabileceklerine inanmaktadır. “Öğrencilerden yüksek beklentide olmalıyız” şeklinde inancının değiştiğini belirten Zeynep, hazırladığı keşif temelli ders planlarını gerçek sınıf ortamında uygulayabildiğini görünce öğrencilerden daha yüksek beklentide olmaları gerektiğine karar vermiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Hiebert vd. (2002), öğretmenlerin teorinin gerçekten işe yarar olup olmadığını gerçek sınıflardaki uygulamalarını görmeden inanmadıklarını ortaya koymaktadırlar. Görülmektedir ki öğretmen adaylarının hizmet öncesinde gerçek sınıf ortamlarında bulunması onların kendilerine, öğrencilere ve derse yönelik inançlarında olumlu değişikliklere neden olabilecek kadar önemlidir. Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme süreciyle karşılaştıkları öğretmenlik süresi boyunca inançlarında değişimler meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu değişimler öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme sürecini kendilerinin deneyimleme öncesinde ve sonrasında belirgin farklılık olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu sonuca paralel şekilde Van Hower ve Yeager (2004) da araştırmalarında öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik eğitimleri sırasında keşif temelli yaklaşımları deneyimleme ve deneyimlememe durumlarının inançlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Alan Bilgisine İnançların Yansıması

Öğretmen adaylarından Ege'nin keşif temelli ders planını hazırlama aşamasında kendi isteği doğrultusunda seçtiği kazanımın 7. sınıfların “Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı” içerisinde “Demokrasi” konulu bir kazanım olduğu görülmektedir. Ege'nin, bu kazanımı seçme nedenleri arasında daha iyi anlatabileceği bir konu olduğunu düşünmesi ve daha önce başka bir üniversitede “Siyaset Bilimi” okumuş olması nedeniyle bu konularda daha fazla başarılı olacağını düşünmesinin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının kendini bu konularda daha yetkin gördüğü için bu konuyu tercih ettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendilerini sosyal bilgiler dersi öğretim programının her konusunda yeterli görmedikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçlar Nespor'un (1987) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. O da çalışmasında öğretmen adaylarının kendilerini en güvende hissettikleri konuları anlatma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Sosyal bilgilerin çok farklı sosyal bilim disiplininden beslenmesi nedeniyle öğretmenlerin de her konuda kendilerine güven duyacak kadar bilgiye sahip olmaları mümkün olmayabilir. Hatta bu nedenle öğretmenlerin sınıfta tartışma yöntemini bile otorite kaybı olacak endişesiyle kullanmaktan sakındıkları araştırmalarla ortaya konulmuştur (Barton & Levstik,

2003; Windschitl, 2002). McNeil (1986) araştırmasında bu öğretmenleri “savunucu” veya “müdafaa eden” öğretmen olarak tanımlamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programı incelendiğinde alan bilgisi yetersizliğinin alan öğretimi bilgisi yetersizliğine de sebep olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak alan bilgisinin alan öğretimi bilgisi ile doğrudan ilişkili olduğu söylenilebilir.

Öğretmen İnançlarının Sınıfa Etkisi

Nespor (1987) öğretmenlerin inançlarının sınıftaki uygulamaları etkileyen faktörlerin başında geldiğini belirtmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kendileri ve öğrencilerinin becerilerine ilişkin daha önceden oluşmuş inançlarının, ideal öğrenme ortamlarına ilişkin inançlarının, konunun içeriğine dair yaklaşımlarının ve deneyimlediklerinin, son olarak da okul kültürüne yönelik inançlarının süreci etkileyebildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin Kendileri ve Öğrencilerin Becerilerine İlişkin İnançları

Nespor’un (1987) çalışmasına paralel olarak bu çalışmada da öğretmen adaylarından Sercan için öğrencileri becerilerine ve başarılarına göre sınıflandırmanın önemli olduğu görülmektedir. Sercan, henüz sınıfa girmeden öğrencileri az, orta ve iyi çalışanlar olarak düşünmektedir. Sercan ile yapılan görüşmelerde kendi sosyal bilgiler öğretmenin de buna benzer bir inançla derslerini yürüttüğü ve kendisinin de öğretmeninden etkilenmiş olduğu düşünülmektedir. Sercan’ın, keşif temelli öğrenmeyi kendi derslerinde kullanıp kullanmamaya öğrencilerin “uygulayabilme potansiyellerini” göz önünde bulundurarak karar vereceğini belirtmesi, onun yine öğrencilerin becerileri hakkındaki inançlarına işaret etmektedir. Benzer şekilde öğretmen adayı Ege’nin de keşif temelli öğrenmenin sınıflarda uygulanabilmesi için öğrencinin hazırbulunuşluğu ve öğrencinin “uygulamaya yeterli” olması gibi ön inançlara sahip olduğu anlaşılmıştır. Hatta Ege, öğrencilerin geleneksel öğretim yaklaşımlarına alışık oldukları için keşif temelli öğrenmenin uygulanmasında “mutlaka zorlanacaklarına” inandığını belirtmiştir. Burada öğretmen adayının kendi öğrencilik deneyimini ve inançlarını referans alarak böyle bir sonuca ulaştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Ege’nin, öğrencilere ilişkin inançlarının yanında ailelerine ilişkin beklenti ve inançlarının da olduğu, öğrencilerin okula bakış açılarında ailelerinden aldıkları eğitimin etkili olduğuna yönelik düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bu durum da Nespor’un (1987) araştırmasına ek olarak öğretmenlerin kendileri ve öğrencilere ilişkin inançlarının yanında ailelere dair inanç ve beklentilerinin de olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bunlara ek olarak sosyal bilgilerin amacını vatandaşlık aktarımı olarak görmek ile öğretmen merkezli yaklaşımları benimsemek arasında bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmen adaylarından öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımları benimseyenlerin yenilikçi öğretim yöntem ve teknikleri denemekte daha az istekli oldukları söylenilebilir. Öğretmen merkezli yaklaşımları benimseyen öğretmen adaylarının yapılandırmacı uygulamaların sınıf içinde başarıya ulaşmasını öğrencinin yapıp yapamaması veya öğrencinin istekli olup olmamasına; öğrenci merkezli yaklaşımlara inanan öğretmen adaylarının ise bunu öğretmenin becerilerine bağladıkları görülmüştür. Örneğin öğretmen adayı Zeynep’in öğrencilerin keşif temelli etkinlikleri başarıyla uygulayabileceklerine olan inancı dikkat çekmektedir. Zeynep, öğrencilerin her şeyi yapabileceğine inanmakta ancak bunu keşif temelli öğrenmeyi uygulayacak olan öğretmenin becerileriyle birebir ilişkili görmekte, dolayısıyla öğretmenin bu süreci iyi planlarsa öğrencilerin de uygulayabileceğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarından Zeynep’in kendi deneyimlerinden yola çıkarak doğuda ve batıda yaşayan öğrencilere ilişkin

başka bir inancı da “Ama doğudaki çocuklara baktığım zaman öğretmen ne derse o. Öğretmen kesinlikle ne derse o doğrudur, ben soru sormayayım gibi düşünüyorlar. Batıda bu çok daha az, gördüğüm öğrencilerde.” şeklindeki ifadelerinden görülmektedir. Öğretmen adayı Zeynep’in Türkiye’nin doğu illerinden birinde büyümesi ve üniversite öğrenimi için batıdaki bir ile gelmesi, kendisine doğu ve batı arasında kıyas yapma imkânı sağlamış ve inançları da bu yolla şekillenmiş gibi görülmektedir.

İdeal Öğretim Ortamı İnançları

Öğretmen adaylarının keşif temelli öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından öğretim ortamının koşullarına yönelik inançlara sahip oldukları da görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından Ege, ideal öğretim koşullarına ilişkin inançlarını “sınıf mevcudunun sayıca az olması” ve “internet erişimine elverişli olması” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adayı Sercan’ın da keşif temelli öğrenme için “sınıf mevcudunun az olması” gerektiğine dair vurgusu dikkat çekmektedir. Ayrıca Sercan’ın sadece keşif temelli öğrenme açısından değil, genel olarak sınıf mevcudunun az veya çok olmasının kullanılacak yöntem ve teknikleri doğrudan etkileyebileceğini düşündüğü görülmektedir. Öğretmen adayı Dilek de Ege ve Sercan gibi sınıf mevcudunun öğretimi etkilediğini “kesinlikle kalabalık sınıflarda olmaz” ve “kalabalık sınıflarda kontrol edilemez” ve “öğrencilerle iletişime geçilemez” şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir. Öğretmen adaylarının ideal öğretim ortamlarına ilişkin inançları özellikle sınıf mevcudunun kalabalık olduğunda olumsuz etkiler yaratacağı noktasında toplanmakta, bu durumun da keşif temelli yaklaşımın uygulanmasında birtakım zorluklara sebep olacağına inanılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu inançlarında kalabalık sınıflarda eğitim almış olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alan Bilgisi ve Keşif Temelli Öğrenme

Öğretmen adaylarından Dilek’in keşif temelli ders planını hazırlama aşamasında kendi isteği doğrultusunda seçtiği kazanımın 6. sınıfların “Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı” içerisinden “Bilim ve Teknolojide Değişim” konulu bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı, öğrenciler açısından en çok bu konunun ilgi çekeceğini düşündüğü için bu konuya ağırlık vermiştir. Öğretmen adayı Deniz de sosyal bilgiler dersindeki en önemli konunun “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındakiler olduğunu, bu konuların öğrenciler tarafından ilgi çektiğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgisini çeken konularda kendilerini daha rahat hissetmekte olduğu ve derse karşı motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Zeynep de benzer şekilde teknoloji konularının öğrenciler tarafından ilgiyle dinlendiğini düşünmesi sebebiyle kendi keşif temelli ders planını hazırlarken teknoloji konularını tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının bu tercihlerinin altında öğrencilerin ilgilerinin daha az olduğu konularda kendilerini sınıf yönetimi açısından da güvensiz hissetmelerinin yattığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları öğrencilerde merak uyandıran, derse katılımlarını arttıran ve sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları en aza indiren konularda kendilerini daha güvende hissetmektedirler. Ayrıca yapılan görüşmelerden öğretmen adaylarının kendilerini alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli hissettikleri konularda yapılandırmacı yaklaşımları tercih etmeye daha olumlu baktıkları görülmüştür. Nespor’un (1987) çalışmasının sonuçlarına benzer şekilde bu araştırmada da öğretmen adaylarının kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve öğrencilerin ilgisini çeken konuları tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Okul Kültürünün Öğretmenlerin Sınıftaki Davranışlarına Etkisi

Öğretmen adayı Ege, Nespor'un (1987) sonuçlarına paralel olarak, okul kültürünün ve yönetiminin keşif temelli öğretimin uygulanmasına bakış açılarının kendisinin bunu kullanıp kullanmamasını etkileyeceğini düşünmektedir. Ege bu düşüncesini "okul yönetiminin de bunda etkisi var" şeklindeki ifadeleriyle göstermiştir. Aynı şekilde Zeynep de keşif temelli öğretim gibi yapılandırmacı yaklaşımların uygulanmasının okul ikliminden etkilendiğini "okullardan okula değişir aslında" sözleriyle belirtmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yenilikçi etkinlikleri uygularken okuldaki diğer meslektaşları ve yöneticileri nezdinde otoritelerini kaybetmiş gibi görünmek istememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme sürecini uygulayabilmesinde okul kültürünün de önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları öğretmenin aktör olduğu ve sınıfta otorite sahibi bir güç rolünden çıkıp öğrencilere görevler verebilen bir öğretmen modelinin okuldaki yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafından da desteklenmesini beklemektedirler.

Sınav Kaygısının Sınıf İçi Uygulamalara Etkisi

Öğretmen adayları ile yapılan ilk görüşmede keşif temelli öğrenme sürecinin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilmesine ilişkin ön inançları arasında sınav kaygısının olduğu da tespit edilmiştir. Müfredatın çok geniş olması ve ders saati sürelerinin de kısıtlı olmasıyla artan sınav kaygısıyla öğretmen adayları, keşif temelli öğrenme süreci için önemli olan bilgi üretme süreçlerini öğrencilere açıklamaya yeterince zaman bulamayacaklarını düşünmektedirler. Örneğin öğretmen adaylarından Ege, ders saatlerinin az olması nedeniyle öğrencileri sınava hazırlama kaygısının daha baskın çıktığını belirtmiştir. Dolayısıyla sınav kaygısının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında önceliklerinin değişmesine neden olabilir. Bu durum Caron (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan sınavların öğretmenlerin inançlarını etkilediği yönündeki tespitiyle de uyusmaktadır.

Duyguların İnançlar ve Uygulamalara Etkileri

Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme süreci öncesinde etkinlikler hazırlayıp ders planı geliştirme aşamasında hem kendilerinin hem de öğrencilerin yapıp yapamamasına ilişkin endişe ve kaygıları olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ders planlarını uygulama sonrasında keşif ve kanıt temelli öğrenmeye ilişkin olumlu duygular geliştirdikleri adaylardan Deniz'in "Çok mutlu oldum. Çok da dikkatlerini çekti zaten öğrencilerin" ifadelerinden anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilere odaklanan kanıt temelli öğrenme çalışmalarında da buna paralel bir sonucun çıktığı, katılımcılar olarak öğrencilerin kanıt temelli öğrenme ile sosyal bilgiler öğretimine yönelik olumlu tutum, duygu ve davranışlar geliştirdikleri görülmektedir (Alabaş, 2007; Çulha, 2006; Bilgiç, 2018; Şekerci & Kabapınar, 2019).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sürecinin sonuna gelindiğinde keşif temelli sosyal bilgiler öğretme-öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının inanç ve deneyimlerinden etkilendiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme ve kanıt temelli öğrenme gibi yapılandırmacı yaklaşımlar ekseninde öğretim deneyimleri geçirmemiş olmalarının inançlarının şekillenmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Ancak yine de bu araştırmaya katılan 5 öğretmen adayının inançlarında sürecin sonuna gelindiğinde değişiklikler olduğu gözlenmiştir. Bu da öğretmen adaylarının esnek ve değiştirilebilir inançlarının olduğunu, her ne kadar kendileri daha geleneksel yöntemlerle eğitim yaşantılarına sahip olsalar da eğitim fakültesindeki süreçleri boyunca

inançlarının geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerinin öğretmenlik süreçlerinde onların sosyal bilgiler dersinin amacını ne olarak gördüklerine, dersi işlerken hangi yöntem ve teknikleri kullanacaklarına, sınıf içinde öğrenci ya da öğretmen merkezli olmalarına kadar pek çok inançlarını etkilediği görülmüştür. Bu yüzden öğretmen eğitimi sürecinde öncelikle bu inançların derinlemesine ortaya konulması önem arz ettiğinden sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının pedagojik inançlarını konu alan daha fazla sayıda araştırma yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi sürecinde görev alan kişilerin de bu inançları fark etmesi ve bu inançları ortaya koyarak öğretmen adaylarının bunları olumlu yönde geliştirmelerine rehberlik etmelerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmada keşif temelli öğrenme sürecinin en önemli aşamalarının soru sorma becerisi ve etkin vatandaşlık süreci olduğu düşünülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının keşif sürecini başlatan soru sormada, etkin vatandaşlık sürecini geliştirebilme ve keşif temelli etkinlikleri planlama sürecinde zorlandıkları görülmüştür. Bu sonucun öğretmen adaylarının kendi öğrencilik yıllarında ya da öğretmen eğitimi sürecinde yapılandırmacı bir yolla sosyal bilgiler öğrenmemiş olmalarından kaynaklandığı sanılmaktadır. Bu durum öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının ön deneyimlerinin bu süreci etkilediğini de göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yenilikçi uygulamaları sınıf içine taşıyabilmelerine ortam sağlayabilmek adına öğretmen eğitimi sürecinde bu inançlarının kendilerine fark ettirilmesi ve kendi öğretmenlerinin alışkanlıklarının dışına çıkmaları sağlanmalıdır. Çünkü öğretmen adayları her ne kadar kendi öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerle ders işlemelerini olumsuz bulmuş olsalar da uygulamada kendilerinin de geleneksel yöntemlere eğilimleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarına yapılandırmacı keşif temelli öğretimde kullanabilecekleri soru tiplerini geliştirme ile ilgili eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık sürecinde zorlanmalarının önüne geçebilmek adına kazanımlar ve etkin vatandaşlık sürecini ilişkilendirme ile ilgili çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programını geliştiren alan uzmanlarının her öğrenme alanı içerisinde etkin vatandaşlık sürecine vurgu yapmaları ve sürecin değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının genel bir çerçevede değerlendirildiğinde ders planı hazırlama sürecinde, özelde ise keşif temelli bir ders planı hazırlamakta zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki derslerinde ders planı hazırlamak ve uygulamakla ilgili daha fazla tecrübe edinmeleri sağlanabilir. Öğretmen adaylarının olumsuz öğrenme deneyimleri yaşamış olmalarına rağmen inançlarının yeniden yapılandırılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştı. Bu bağlamda öğretmen eğitimi sırasında öğretmen adayları yeni teknikler ve yeni yaklaşımlarla ne kadar çok karşılaştırılırsa ve bunları deneyimleme fırsatı sunulursa o denli inançlarının gelişeceği ve bu uygulamaları da daha iyi yapabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına kendi yollarını seçebilmeleri için imkânlar tanınmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli öğretim sürecinde sosyal bilgilere has becerileri birçok defa kullandıkları ancak sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları kullanırken daha çok tarih ve coğrafya disiplinine ait kavramlarla sınırlı kaldıkları görülmüştür. Bunun temel sebebinin öğretmen adayları tarafından sosyal bilgilerin daha çok tarih ve coğrafya olarak algılanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ekonomi,

siyaset bilimi, antropoloji, sosyoloji gibi sosyal bilim disiplinlerine ait kavramların öğretimi ile ilgili inanç ve deneyimlerinin araştırıldığı çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı lisans programlarından mezun olduktan sonra ikinci lisans eğitimini sosyal bilgiler öğretmenliği alanında yapan öğretmen adaylarının inanç ve deneyimleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Okul ikliminin öğretmenin sınıftaki davranışlarını etkilediği düşünüldüğünde okuldaki yöneticiler ve diğer öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımları destekleyici tutum ve davranışlar göstermesi ve iş birliği içinde olmaları beklenmektedir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ideal sınıf ortamına ilişkin inançlarının olduğu ve bu inançların sınıftaki uygulamaları etkileyebildiği görülmüştür. Bu nedenle hem ideal sınıf ortamı hem de okul iklimi ile öğretmen inançları arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenmeye ilişkin daha çok teorik bilgilerine odaklanılan bu çalışmadan sonra öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri sınıf ortamında uygulama/uygulamama durumları ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılması önerilebilir.

Yapılan bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrencileri sınavlara hazırlama konusunda kaygılarının olduğu görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin girdiği ulusal düzeydeki sınavlar göz önüne alındığında bu kaygının anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir. Ancak 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek öğretmenin kendi elinde olduğundan buradaki kaygıların sınavdan ziyade ölçme ve değerlendirmede beceri temelli sorular oluşturmada öğretmen adaylarının eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının keşif temelli öğretim sürecinde kendilerinin ve öğrencilerinin yapabildiklerini gördüklerinde mutlu oldukları ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bu sürece ilişkin duyguları ve inançları arasındaki ilişkilerin de araştırmacılar tarafından incelenmesi önerilmektedir.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları sonrasında sınıf içi uygulamalara yönelik düşüncelerinin değiştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama imkânı bulmadan önce yeni yaklaşımların sınıf içerisinde öğretmen veya öğrenci kaynaklı sebeplerle uygulanamayacağına inanırken, uygulama sonrasındaki inançlarında olumlu anlamda değişikliklerin gerçekleşmesi dikkat çekicidir. Bu nedenle öğretmen adayları için daha çok öğretmenlik uygulaması deneyimi ya da bu süreçte yenilikçi uygulamaları deneyimleme fırsatları sunulması öğretmen adaylarına katkı sağlayacaktır. Öğretmen adayları ile yapılan hatırlatıcı görüşmeler incelendiğinde süreçte hazırladıkları ders planlarını uygulama sonrasında da geliştirdikleri ve kendilerine sorular sorulduğunda bile ders planlarını yeniden yapılandırdıkları, başka bir deyişle düşüncelerinin süreç içerisinde değiştirdikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarını birbirleri ile tartışıp geliştirebilecekleri, etkinliklerin, eylem araştırmalarının veya ders imecelerinin de öğretmen eğitimi sürecine dâhil edileceği bir etkileşim ve öğrenme ortamının sağlanması önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada keşif temelli öğretim, çok genel bir kapsamda bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir. Bu yüzden, katılımcıların doğrudan deneyimlerinden çok bu geniş kapsama dâhil olabilecek öğretim sürecindeki birçok ayrıntı (soru, plan, uygulama vb.) bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda keşif temelli öğretim süreçlerine ilişkin daha ayrıntılı çalışmalara odaklanılabilir.

Etik Metin

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

KAYNAKLAR

- Akhan, N., E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularını öğretmede öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 28-43.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Caron, E. (2004). The impact of a methods course on teaching practices: Implementing issues-centered teaching in the secondary social studies classroom. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), 4-19.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekanlarda keşfederek öğrenme yoluyla Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY Prometheus.
- Diñç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri, *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 17-49.
- Dinkelman, T., & Cuenca, A. (2020). A turn to practice: Core practices in social studies teacher education, *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 583-610. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1757538>
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.
- Doğanay, A. (2004, 15-17 Mayıs). *Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır* [Sözlü Bildiri]. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Hover, S., D., & Yeager, E.A. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory story. *International Journal of Social Education*, 19(1), 8-21.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- Kılıncı, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve adaylarının, teknoloji ve toplum öğrenme ilişkin pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Lee, S., & Lim, K. (2008). *PCB design guide book*. Sehwa Publishing.
- Levstic, L. S., & Barton, K. C. (2003). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
- Levstic, L.S. & Barton, K.C. (2004). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. Routledge.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 6-20.
- Mercan, S., I. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre soru sorma becerilerinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 54(1), 291 - 301.
- National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. Silver spring. MD: National Council for the Social Studies.

- NCSS (1993). *The social studies professional*. National Council for the Social Studies.
- NCSS (2017). *College, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history* Silver spring. MD: National Council for the Social Studies.
- Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Öner, Ü. & Kınacı, M. K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kanıt kullanma beceresine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1155-1174. <https://doi.org/10.17755/esosder.778828>
- Pajares, M., F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Price, J., L. (2001), Reflections on the determinants of voluntary turnover, *International Journal of Manpower*, 22(7), 600-624. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006233>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Pre-service teachers' beliefs. In J. Rath (Ed.), *Advances in teacher education*, (pp.1-22). Information Age Publishing.
- Saye, J. W., Kohlmeier, J., Brush, T., Mitchell, L., & Farmer, C. (2009). Using mentoring to develop professional teaching knowledge for problem-based historical inquiry. *Theory & Research in Social Education*, 37(1), 6-41.
- Swan, K. (2018). The community of inquiry framework, blended learning, and the i2Flex classroom model. In *Online Course Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (423-437). IGI Global.
- Şekerci, H., & Kabapınar, Y. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde storyline yaklaşım ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 659-684. <https://doi.org/10.16986/HUJU.201845318>
- Şekerci, H. (2021). Evaluating student and teacher views on the use of authentic learning in primary school social studies course: A case study. *Participatory Educational Research*, 8(1), 322-343 <https://doi.org/10.17275/per.21.19.8.1>
- Thacker, E. S., Friedman, A. M., Fitchett, P. G., Journell, W., & Lee, J. K. (2018). Exploring how an elementary teacher plans and implements social studies inquiry. *The Social Studies*, 109(2), 85-100.
- Thacker, E. S., Lee, J. K., & Friedman, A. M. (2017). Teaching with the C3 Framework: Surveying teachers' beliefs and practices. *The Journal of Social Studies Research*, 41(2), 89-100.
- Thornton, S. (2005). *Teaching social studies that matters*. Teachers College.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- VanSledright, B. (2002). Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past. *American Educational Research Journal*, 39(4), 1089-1115. <https://doi.org/10.3102/000283120390041089>
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175. <https://doi.org/10.3102/00346543072002131>
- Yeşil, R. (2008) Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretimde sorulardan yararlanma yeterlikleri (AEU eğitim fakültesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 161-174.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yılmaz, A., & Gazel, A. A. (2017). 4. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler derslerinde sorulan öğretmen sorularının bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 173-186. <http://dx.doi.org/10.1080/023111230054114>.

EXTENDED ABSTRACT

Pre-Service Social Studies Teacher's Beliefs And Practices About Inquiry Based Social Studies

Introduction

Today, what is expected from social studies lessons is not for students to memorize immutable/unquestionable information and scribble on the suitable options in the exam, as it was fifty years ago. Today, with social studies courses, individuals are tried to be raised as adults who make informed decisions (Doğanay, 2004).

For this, students should learn political participation as citizens of a democratic society, be able to apply the processes of inquiry (Parker, 2003), and take part in public life as active and interested participants (NCSS, 2013).

In this context, Levstik and Barton emphasized the importance of inquiry-based social studies teaching, which involves students participating in the teaching process as active citizens, asking meaningful questions, reaching information, drawing conclusions, and thinking about assumptions for practical solutions (Levstik & Barton, 2004). In this study, the beliefs and experiences of social studies teacher candidates regarding inquiry-based social studies teaching were examined by using the inquiry-based social studies teaching framework recommended by the NCSS. This research aims to examine the beliefs and experiences of social studies teacher candidates in inquiry-based social studies teaching in depth.

Method

The research was designed according to the multiple case studies, which is one of the qualitative research types. The research participants consisted of five pre-service social studies teacher candidates selected through purposive sampling, attending a Social Studies teaching undergraduate program in one of the western provinces of Turkey. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview, two lesson plans prepared by the pre-service teachers for inquiry-based social studies teaching, a reminder interview about the implementation of the plans prepared by the social studies teacher candidates, and finally, a semi-structured interview about the process were used. In the study, data diversity was used using more than one data collection method.

Result and Discussion

As a result of the research, it was seen that the social studies teacher candidates' beliefs about inquiry-based social studies teaching were affected by their social studies learning experiences. In this direction, it was understood that the social studies teacher candidates had beliefs about teaching social studies before they started their university education, and these beliefs were based on their social studies learning experiences. It has also been seen that teacher candidates' beliefs are reflected in their classroom practices and affect teaching. In addition, it has been determined that teacher candidates' beliefs are flexible and can be developed, and they continue to be structured during their university education. When the inquiry-based lesson plans

developed by the teacher candidates within the scope of the research were examined, it was seen that they had the most difficulty in asking questions and active citizenship while preparing the plan. As a result of this research, it was understood that the social studies teacher candidates' beliefs about the ideal classroom environment, their concerns about preparing students for national exams, the school climate in which they had teaching experience, and the emotions they experienced during inquiry-based teaching also affected this process. Finally, it has been concluded that teaching practices significantly impact the change and development of social studies teacher candidates' beliefs, and suggestions regarding this area are presented.



"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/).

Fergana Bölgesi'nde Yeni Bulunan Köktürk Yazıtı Üzerine

Tuba TOMBULOĞLU*¹ & Gaybullah BABAYAR²

Gönderilme Tarihi: 17 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 28 Aralık 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1220082

Öz:

Dünyanın çeşitli yerlerinde bulunan Eski Türk yazıtlarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Başta Orhun-Yenisey yazıtları olmak üzere Doğu Avrupa'ya kadar Eski Türk yazıtlarının izini sürmek mümkündür. Ancak her yazıtın kendine özgü yazılış şekli olduğundan dolayı çözümlenemeyenler de mevcuttur. Yakın bir tarihte Özbekistan'ın Fergana bölgesi Nemengan Vilayeti Çartak ilçesi Karabağ köyünde büyük çaplı seramik kaplar bulunmuştur. Karabağ yazıtı olarak adlandırdığımız buluntulardaki kapların içerisinde en dikkat çekici olanı seramik bir kadehtir. Kadehin sırtında 4 işaretten oluşan yazı bulunmaktadır. Bahse konu yazı, eski Türk yazıtlarında kullanılanları andırmaktadır. Ancak bazı harflerin farklı yazıldığı tespit edilmiştir. Eski Türkçe yazılı eserler açısından Fergana bölgesi ayrı bir yere sahiptir. "Fergana grubu" olarak da adlandırılan yazı grubundaki eserler küçük çaplı buluntulardan oluşmaktadır. Fergana bölgesindeki yazılar bilim dünyasına Orhun-Yenisey yazıtlarından çok sonra neredeyse 20. yüzyılın ikinci yarısında kazandırılmıştır. Bölgenin Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan arasında bulunması çalışmaların geç başlamasının en önemli sebebidir. Fergana'daki eski Türkçe yazıtları bilim âlemine ilk tanıtan bilim adamları Terenojkin, Malov, Masson'dur. Ayrıca bu konuda Klyastorniy'nin çalışmaları oldukça dikkate değerdir. Günümüzde Özbekistanlı bilim adamlarının da Fergana yazıtları üzerine çalışmalarının bir hayli arttığı gözlenmektedir. Fergana vadisinde bulunan Munçak-tepe (Nemengan), Kuva, Aval (Fergana), Lombi-tepe (Andican), Şora-başar, Şamirza-tepe, Oş, Celalabad, Aşt ve İsfara'daki eski şehir kalıntılarında sürdürülen arkeolojik kazılar sonucunda bulunmuş seramik eşyalar üzerine epigrafi çalışmaları yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fergana, Köktürk Yazıtları, Özbekistan, eski Türk yazıtı.

Abstract:

The number of Old Turkish inscriptions found in various parts of the world is increasing day by day. It is possible to trace the Old Turkish inscriptions as far as Eastern Europe, especially the Orkhon-Yenisey inscriptions. However, since each inscription has its own unique writing style, there exist some that cannot be resolved. Recently, large-scale ceramic pots were found in Karabakh village of Chartak district, Nemengan Province, Fergana region of Uzbekistan. Among the pots found in the finds we call the Karabakh inscription, the most striking one is a ceramic goblet. There is an inscription consisting

Atf:

Tombuloğlu, T., & Babayar, G. (2022). Fergana Bölgesi'nde yeni bulunan Köktürk yazıtı üzerine. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 395-417. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1220082>

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8061-4480

²Özbekistan Bilimler Akademisi Milli Arkeoloji Merkezi, Özbekistan. Orcid ID: 0000-0003-3456-3410

*Corresponding Author: tubatombuloglu@hotmail.com



of 4 signs on the back of the goblet. The inscription in question resembles those used in ancient Turkish inscriptions. However, it has been determined that some letters are written differently. Fergana region has a special place in terms of Old Turkish written works. The works in the writing group, also called the "Fergana group", consist of small-scale finds. The writings in the Fergana region were introduced to the scientific world almost in the second half of the 20th century, long after the Orkhon-Yenisey inscriptions. The fact that the region is located between Uzbekistan, Kyrgyzstan and Tajikistan is the most important reason for the late start of the works. Terenojkin, Malov, Masson are the first scientists to introduce the old Turkish writings in Fergana to the scientific world. Furthermore, the work of Klyashtorniy on this subject is quite remarkable. Today, it is observed that the studies of Uzbek scientists on Fergana inscriptions have increased considerably. Epigraphic studies were carried out on the Ceramics found as a result of archaeological excavations in the old city ruins in Munçak-tepe (Nemengan), Kuva, Aval (Fergana), Lombi-tepe (Andican), Şora-başar, Şamirza-tepe, Oş, Celalabad, Ast and Isfara in the Fergana valley.

Keywords: Fergana, Köktürk Inscriptions, Uzbekistan, old Turkish script.

GİRİŞ

Bilindiği gibi eski Türk yazıtları başta Orhun ve Yenisey yazıtları olmak üzere Altaylar, Doğu Türkistan, Yedisu Bölgesi (Güneydoğu Kazakistan – Kırgızistan), Fergana, Orta ve Aşağı Seyhun havzası gibi tarihî bölgelerde bulunmuş olup bunların sayısı ve yayıldığı coğrafya gittikçe genişlemektedir. Özellikle son yıllarda Doğu Moğolistan ve Kuzey Çin'deki (Xian) eski yerleşkelerde Türkçe yazıtların bulunmasıyla bu tür eserlerin yayıldığı coğrafyanın oldukça geniş olduğu kanıtlanmıştır. Bunun yanı sıra Hazar Denizi'nin kuzey ve kuzeydoğusu, Volga ve Ural, Kuzey Kafkasya, Doğu Avrupa'daki Erken Orta Çağlara ait iskân yerlerinde eski Türk yazıtlarına benzer ancak kendine özgü işaretleri olan ve hâlâ kesin olarak çözümlenemeyen yazıtların varlığı da söz konusudur. En önemlisi, adı geçen yazıtların Güney Sibiry ve henüz çözümlenememiş bazı Orta Asya yazıtlarıyla benzer işaretlerinin olması, araştırmacıları bu yazıtların menşeyini Orta Asya'yla ilişkilendirmeye sevk etmektedir. Ancak Güney Sibiry yazıtlarının da tatmin edici bir şekilde çözümlenememesi bu tür yazıtların dili ve kökeni hakkındaki görüşlere gölge düşürmekle birlikte Güney Sibiry, Volga – Urallar, Kuzey Kafkasya (Kuban, Don), Doğu Avrupa (Macaristan vd.) yazıtlarıyla birlikte bir grup Orta Asya yazıtlarının da eski Türklerle ilişkili olup olmadığı konusu araştırmacıları karmaşıklığa sürüklemektedir.

Nitekim 1950'li yıllarda bulunan Açıktaş (Kırgızistan), 2000-2020 yıllarında bulunan Karatau (Taraz Bölgesi, Kazakistan), Jeti-Asar (Aşağı Seyhun, Güney-Batı Kazakistan) ve diğer Orta Asya yazıtlarının da eski Türk yazıtları olduğu varsayılmış, bu metinler üzerine birçok okuma denemeleri yapılmış ancak bazı metinler tatmin edici şekilde net okunamadığı için araştırmacılar arasında Türklere ait olup olmadığı konusunda farklı görüşler ortaya konulmuştur. Bunun yanında özellikle Kazakistanlı bazı araştırmacılarının yayınlarında yer alan ve eski Türk yazıtı sanılan buluntuların da sahte olduğu, bu tür buluntuların bir kısmının üzerindeki yazı ve işaretlerin ya sonradan yazılmış ya da Soğdça gibi farklı bir yazı sistemine ait olduğu anlaşılmıştır.

1. Fergana Bölgesi'nde Yeni Bulunan Bir Yazıt

2021 yılının Nisan ayında Özbekistan'ın Fergana Bölgesi'ndeki Namengan vilayeti Çartak ilçesine bağlı Karabağ köyü sakini Saidcan Hayitmetov, kendi avlusunda çalışırken büyük çaplı seramik kaplara denk gelmiş ve bu konuyu Namengan vilayetindeki Kültürel Miras Kuruluna bildirmiştir. Namengan Devlet Üniversitesi Arkeoloji Bölümü öğretim üyeleri de bölgede kazı çalışmalarını başlatmışlardır. Daha sonra Özbekistan Bilimler Akademisine bağlı Millî

Arkeoloji Merkezi uzmanlarının Karabağ köyüne gelerek Namengan Devlet Üniversitesi Arkeoloji Bölümü öğretim üyeleri iş birliğinde geniş çaplı kazı çalışmalarını sürdürmesiyle adı geçen arazide İslam öncesi dönemlere ait birçok buluntu belirlenmiştir. Arazi 1 metre derinliğinde kazıldığında kültürel katmanlara denk gelinmiş ve burada 20'den fazla büyük çaplı seramik kap ortaya çıkartılmıştır (bkz. Fotoğraf 1).



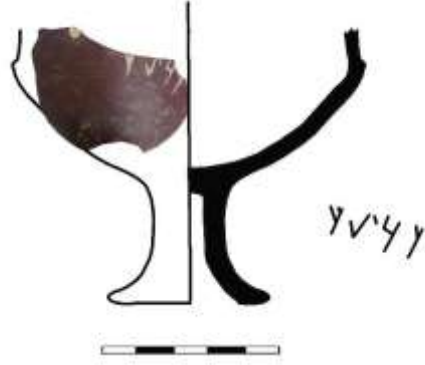
Fotoğraf 1. Karabağ'da bulunan seramik kaplar (Fotoğraflama arkeolog Dr. M. Saidov'a aittir)

Orta Asya devletlerinde, özellikle Özbek Türkçesinde “hum” olarak adlandırılan yaklaşık 1-1,5 metre yüksekliğindeki seramik kapların birçoğunda kap kacak parçaları, çeşitli meyve kalıntıları bulunmuştur. Böylece bahsi geçen köyün Erken Orta Çağ'a ait tahıl deposu (ambar) olduğu anlaşılmıştır. Orta Asya topluluklarında çok eski dönemlerden beri bu tür kaplar daha çok şarap ve erzakları saklamak için kullanılmaktaydı. Özellikle Fergana Bölgesi'nde milattan önceki dönemler ve Erken Orta Çağ'a ait kültürel katmanlarda buna benzer yüzlerce “hum” bulunduğu bilinmektedir. Eski Çin yıllıklarında da Ta-Yüan / Po-han-na (Fergana)'da büyük seramik kaplarda saklanan şarap çeşitleri hakkında bilgiler mevcuttur.



Fotoğraf 2. İçinde çeşitli eşyaların bulunduğu Karabağ seramik kapları (M. Saidov'un çektiği fotoğraflar)

Karabağ köyü buluntuları arasında dikkati çeken en önemli husus küçük su kaplarının bulunmasıdır. Kazı çalışmasını yapan Dr. Muminhan Saidov ve Şükrullah Nasriddinov'un ifadesine göre 1, 3, 4, 12, 15 numaralı "hum"ların içinden küçük çaptaki seramik su kapları ve çeşitli kap kacak parçaları ortaya çıkmıştır (bkz. Fotoğraf 2). Araştırmacıların dikkatini en çok 4 numaralı hum içinden çıkartılan seramik kadeh çekmiştir. Bir kısmı kırık olan kadehin sırtında 4 işaretten oluşan yazı bulunmaktadır ve bu, eski Türk yazıtlarını andırmaktadır (bkz. Fotoğraf 3).



Fotoğraf 3. Üzerinde Türk-Runik yazısının bulunduğu seramik kap (Fotoğraflama ve yazı M. Saidov ve Ş. Nasriddinov'a aittir.)

Kadehteki yazıyı okuyan eski Türk yazıtı uzmanı Doç. Dr. Gaybullah Babayar, *(a)η(a)r aş* “Onda (kapta) aş”, yani “Bu kapta rızk (bereket var)” anlamında olan bir dilek manasına gelen sözün yer aldığını söylemiştir. Yeri gelmişken şunu belirtmek gerekir ki adı geçen Karabağ buluntusunun ilk tanıtımı internet aracılığıyla uzmanlar ve ilgilenenlere sunulmuş ancak bazı bilim adamları bu buluntunun sahte olduğunu ileri sürmüşlerdir. Makale yazarları bizzat Karabağ arazisinde kazı yapan arkeologlarla irtibata geçmişler, Saidov ve Nasriddinov Eski Türkçe yazılı kabin bulunduğu esnada başka arkeolog ve uzmanların da buluntunun çıkarıldığı ana tanık olduklarını söylemişlerdir. Diğer yandan bu tür bir eşyanın sırtına böyle anlamlı sözü yazacak kadar uzman birisini ne kazıya katılan arkeologlar ne de uzmanlar arasında bulmak oldukça zordur.

Fergana Bölgesi'nde bu tür buluntuların ortaya çıkartılması birer tesadüf değildir. 20. yüzyılın ikinci yarısından beri Fergana Bölgesi ve civarındaki bölgelerde arkeolojik kazı çalışmaları sürdürülürken buna benzer birçok eşya, özellikle seramik kap vb. ortaya çıkartılmış, onlardaki yazıların okunması ve anlamlandırılması üzerine pek çok makaleler yazılmıştır.

Fergana Bölgesi'nin Eski Türkçe yazılı epigrafik buluntuları üzerinde durmadan önce Karabağ buluntusunun paleografisinden kısaca bahsetmek gerekmektedir. M. Saidov ve Ş. Nasriddinov kadeh ve üzerinde bulunan yazının çizimlerini ustaca yapmışlardır ancak seramik kap sırtındaki bazı harflerin biraz farklı yazıldığı kanaatine vardığımızı söylemek gerekmektedir (*bkz.* Fotoğraf 3-4).



Fotoğraf 4. Karabağ buluntusunun çeşitli amatör çekimleri



4 adet işaretten oluşan ve sağdan sola doğru yazıldığı anlaşılan seramik kap sırtındaki yazının ilk işaretinin üst kısmı biraz silik olup kabın kırılmasından sonra böyle bir hâl aldığı tahmin edilmektedir. Yine de bu işaretin başta Orhun yazıtları olmak üzere pek çok eski Türk yazıtlarında sıkça görülen nazal -ŋ (ŋ) işaretiyle aynı olduğu anlaşılmaktadır. Kaptaki ikinci işaretin sağlamlığını koruduğu, ayrıca Orhun ve diğer yazıtlardaki kalın -r (𐰽 - r¹) işaretiyle aynı yazıldığı göze çarpmaktadır. Sadece üst kısmında ufak bir kırılma olan 3. işaretin de diğer eski Türk yazıtlarında görüldüğü gibi -a/-ä (𐰽) ünlüsünü ifade ettiğini söyleyebiliriz. 4. işaretin ise eski Türk, özellikle de Orhun yazıtlarında sıkça görülen -ş (𐰽) ünsüzüyle aynı olabileceği söz konusudur. Burada adı geçen arkeologların yazıtı çizerken biraz farklı algılayarak bu işaretin orta kısmındaki küçük çizgiye dikkat etmediklerini ve böylece 4. işaretin Eski Türkçe ince -l (𐰽 - l²) ünsüze benzer bir hâl aldığını söylemek doğru olacaktır. Aslında iyice dikkat edilirse bu işaretin diğer epigrafik buluntularda olduğu gibi -ş (𐰽) ünsüzüne benzer yazıldığı anlaşılacaktır. Böylece Karabağ'da bulunan seramik kap sırtındaki yazının Eski Türkçe iki sözcükten oluşan bir cümle olduğu ve (a)ŋ(a)r aş “ona aş / onda aş” anlamını taşıdığı anlaşılmaktadır.

2. Fergana Bölgesi'nin Eski Türkçe Yazılı Epigrafik Buluntuları ve Bunların İncelenmesi


Eski Türkçe yazılı eserlerin bulunduğu bölgeler arasında Fergana Bölgesi'nin ayrı bir yeri vardır. “Eski Türk yazılarının Fergana grubu” olarak adlandırılan bu bölge buluntularının çoğunluğu küçük çaptaki yazılardan oluşmaktadır. En önemli özellikleri ise seramik eşyaların sırtına yazılmasıdır. Fergana'daki eski Türk yazılarının bulunarak bilim âlemine tanıtılması Orta Asya ve civarlarında özellikle de Orhun, Yenisey, Yedisu buluntularından oldukça geç bir döneme yani 20. yüzyılın ikinci yarısına denk gelmektedir. Sovyetler Birliğinin Bölge'deki ilk yıllarında Fergana'da sürdürülen iktisadi hayat gereği bölge'nin birçok arazisinde sulama kanalları kazılmaya başlamış, bu faaliyetler sırasında pek çok kültürel eşyanın ortaya çıkması bilim adamlarının dikkatini çekmiştir.

Fergana'ya Moskova ve Petersburg'dan birçok arkeolog, şarkiyatçı ve Türkolog'un gelerek saha çalışmalarını sürdürmesiyle bölge'deki eski iskân yerlerinde bulunan çeşitli dönemlere ait kültürel eşyaların arasında epigrafik buluntuların çıkması sürekli bir hâl almıştır. Fergana Bölgesi'nin Özbekistan, Tacikistan ve Kırgızistan gibi üç Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti arasında paylaşılan kısmında da art arda Eski Türkçe yazılı buluntuların ortaya çıkartılmasıyla Türkologlar tarafından burası artık “eski Türk yazıları grubuna” dâhil edilmiştir. Fergana'nın Eski Türkçe yazılı buluntularını ilk tanıtan bilim adamları A.İ. Terenojkin, S.E. Malov, M. E. Masson, A. N. Bernştam, Yu. A. Zadneprovskiy, İ. A. Batmanovlar olmuş (Terenojkin, 1950, s.152-169; Malov, 1936, s.17-22, Masson, 1936, s.5-15; Bernshtam, 1956, s.54-58; Zadneprovskiy, 1967, s.270-274), daha sonra S. G. Klyaştorıny, Ç. Cumagulov, D.D. Vasilev, İ.I.Kızlasov, A.S. Amanjolov, N. Rahman, K. Sadikov, A. Malikov, N. Bazılhan, R. Alimov, E. Asanov vd. kendi çalışmalarında Orta Asya, daha doğrusu, Tanrı Dağları ve civarı bölgelerde eski Türk yazılı buluntular üzerine çalışmalar yaparken Fergana yazıtlarına da değinmişlerdir (Klyashstorıny, 1959, s.167-168; Batmanov, 1959; Djumagulov, 1963, Batmanov, 1971; Vasilev, 1983, Kızlasov, 1990; Amanjalov, 2003; Rahmanov, 2002; Sadikov, 2001, s.297-305; Sadikov, 2004; Melikov, 2004, s.34-42; Bazılhan, 2013, s.430-440; Alimov, 2014; Erhan, 2013; Asanov, 2013, s.84-94; Asanov, 2015, s.7-26).



Fergana yazıtlarının eski Türk yazı grubuna ait olduğunu ilk savunanlardan biri olan ünlü Rus-Sovyet Türkologu S. G. Klyaştorniy 1960'lı yıllarda yayımladığı bir makalesinde, Orta Asya'da kullanılan yazıları iki ayrı gruba dâhil etmiştir: Talas ve Fergana grubu (Klyashtorniy, 1964, s.51-53). Öncelikle bu sınıflandırma o yıllara kadar belirtilen epigrafik buluntulara dayandığı için doğru bir tespittir. S. G. Klyaştorniy'nin bu sınıflandırması uzun yıllar boyunca kendi güncelliğini korumuştur. Bunun nedeni ise eski Türk yazıtları üzerinde sürdürülen incelemelerin çoğunluğunun esas olarak Orhun ve Yenisey bölgelerindeki "klasik eski Türk yazıtlarına" odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Son yıllarda R. Alimov, E. Asanov gibi genç Türkologların eleştirileri sonucu S. G. Klyaştorniy'nin sınıflandırması güncelliğini kaybetmiştir. Yine de önde gelen Rus Türkologlardan biri olan İ. Kormuşin'in Yenisey Bölgesi eski Türkçe yazıtları üzerine yayımladığı çalışmada S. G. Klyaştorniy'nin sınıflandırmasındaki yaklaşımlar tekrar edilmiş, sadece Açıktaş çubukları üzerindeki yazıları "ayrı bir fenomen" olarak yorumladığı görülmüştür (Kormushin, 2004, s.37-38).

1990'lı yıllarda eski Türk yazıtlarının paleografik özelliklerini sınıflandırmaya yönelik bir takım çalışmalar yapılmıştır. Rus Türkolog İ. L. Kızlasov, Avrasya bozkırlarındaki yazıtların paleografisine bakarak eski Türk yazıtlarının yeni bir sınıflandırmasını yapmıştır. Kızlasov, Açıktaş gibi birçok harf işaretlerinin Orhun gibi standart Eski Türkçe yazılardan farklı özelliklere sahip olan yazıları Tuzbulak (Buhara) (Oskin, 1976-78, s.166-173) ve Altın-Asar (Aşağı Seyhun / Güney Kazakistan) (Kızlasov, 1995, s.142-154) aynı gruba dâhil ederken Fergana Bölgesi buluntularını "İsfara grubu" olarak ayrı bir grup halinde göstermeye çalışmıştır. Kızlasov, Fergana'nın Kala-i Bala II, Muğ-hane, Kara-beyit yazıtlarını herhangi bir harf işareti değil; sadece oyma, çizik, nakış, bezek, resim, hesaplama işaretleri, simgesel belgeler vs. olarak yorumlamıştır. Bununla birlikte Kızlasov, Fergana Bölgesi'nin Yangi-abad, Şora-başat, Şamirza-tepe ve Ak-tepe buluntularını da "karakteri belirsiz" diyerek kendi sınıflandırmasına almamıştır (Kızlasov, 1994, 288). Aslında Resim I'de görüleceği gibi Fergana yazıtlarının çoğunun standart Eski Türkçe alfabe grubuna dâhil edilmesi gerekirdi (bkz.

Resim I). Bilindiği gibi Ak-tepe yazısını İ.A. Batmanov  biçiminde çizmiş, bu cümleyi "...anı içi onun "onun içinde un..." diye okumuş (Batmanov, 1971) ve bu okuyuş birçok bilim adamlarınca kabul görmüştür. Ancak bizim kanaatimizce ön kısmı silik olan bu yazıda "...ğunun" anlamında özel bir ad veya unvan saklı olabilir (bkz. Ak-Tepe yazısı).

Orta Asya eski Türk yazıtları üzerine birçok çalışma yapan Kırgızistanlı Epigrafist Prof. Çetin Cumagulov 2002 yılında İ. L. Kızlasov'un sınıflandırmasına yakın bir yaklaşım sergilemiş, kendi sınıflandırmasını Rusça hazırladığı "Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan ve Tacikistan'ın Runik Yazıları Albümü" olarak adlandırdığı çalışması R. Alimov tarafından Türkiye Türkçesine çevrilerek Osman Fikri Sertkaya'ya teslim edilmiştir. Ancak O. F. Sertkaya adı geçen çalışmayı Türk Dil Kurumunda yayımlatmaya çaba harcamışsa da Ç. Cumagulov'un bu çalışması bugüne kadar bir türlü yayımlanamamıştır. Ç. Cumagulov eserinde, Kırgızistan'da bulunan 41 adet, Kazakistan'da bulunan 29 adet, Özbekistan ve Tacikistan'da bulunan 13 adet Eski Türkçe yazılı buluntu üzerinde durmuştur. O. F. Sertkaya da kendisinin 2008'de yayımladığı "Göktürk (Runik) Harfli Yazıtların Envanter, Alfabe ve Bibliyografya Problemleri Üzerine" adını taşıyan makalesinde Ç. Cumagulov'un adı geçen sınıflandırmasını sunmakla yetinmiştir. Bununla birlikte o, Prof. Kasımcan Sadikov'un çalışmalarına dayanarak Özbekistan ve Tacikistan grubuna yine 3 adet yazıtı eklemiştir (Sertkaya, 2008, s.7-34).



Orta Asya'nın eski yerleşik bölgesi olan Yedisu'nun bir kısmı ve ona güneybatıdan bitişik olan Çu ve Talas gibi bölgelerdeki epigrafik buluntuları bir araya toplayarak 1971 yılında "*Talas'ın Eski Türkçe Yazıtları*" adında Rusça yayımladığı çalışmada bu bölgelere güneyden komşu olan Fergana'da bulunan yazıtlar üzerine kısaca değinildiği görülmektedir (Batmanov, 1971). Onun Fergana Ak-Tepe yazıtı üzerine okuma denemesinde başarısız olduğu görülmektedir. Özbekistanlı genç Türkolog E. Asanov'a göre İ. A. Batmanov bu yazıtı okumaya çalışırken harf işaretlerinin daha arkaik yönleri bulunduğuna dikkat etmemiş ve böylece yanlış yorumlar ortaya çıkmıştır.

Dünya Türkologları, özellikle Avrupalı ve Türk bilim adamları Fergana epigrafi buluntularını Rus araştırmacıları aracılığıyla tanımaya başlamıştır. Ünlü Türkolog G. Clauson, Fergana buluntuları üzerinde duran ilk Avrupalı bilim adamlarındandır (Clauson 1971, s. 51-76). Avrupa'da Fergana yazıtları üzerine ilk inceleme Macaristanlı bilim adamı J. Harmatta tarafından yapılmıştır (Harmatta, 1988). Adı geçen araştırmacının bazı Fergana buluntuları üzerine okuma denemeleri yaptığı ve bu denemelerin bir kısmında başarılı olduğu bilinmektedir.

Fergana yazıtları üzerine bilgiler Türkiye'de ilkin H. N. Orkun'un çalışmalarında kısa bir biçimde yer almıştır (Orkun, 1986). Ondan sonra eski Türk yazıtları üzerine yapılan yayımlarda bu konu üzerine çok az durulduğu veya sadece bölge adını saymakla yetinildiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bazı istisnalar hariç Fergana yazıtları üzerine Türkiye'de özgün bir inceleme yapan bilim adamı hemen hemen yok gibidir. Fergana yazıtları hakkındaki bilgilere Prof. Osman Fikri Sertkaya'nın eserlerinde rastlamak mümkündür (Sertkaya, 2008, s. 144-151).

Fergana Bölgesi'nin Eski Türkçe yazıtlarının tanınmasında Kırgızistanlı bilim adamlarının ayrı bir yeri vardır. Kırgızistanlı bilim adamları arasında da Prof. Dr. Çetin Cumagulov ve Doç. Dr. Rısbek Alimov'u örnek gösterebiliriz. Nitekim R. Alimov, 2000 yılında, İstanbul'da "*Kırgızistan, Kazakistan ve Özbekistan'daki Göktürk Yazıtları*" konusunda hazırladığı yüksek lisans tezini savunarak Fergana yazıtlarını kapsamlı bir biçimde tanıtmaya çalışmıştır (Alimov, 2000, s. 131). Onun E. Aydın ve F. Yıldırım'la birlikte 2013 yılında Ankara'da yayımladığı "*Yenisey – Kırgızistan Yazıtları ve Irk Bitig*" adını taşıyan monografisinde de Kırgızistan'ın Fergana kısmında bulunan yazıtlar üzerine kısaca durduğu bilinmektedir (Aydın, 2013, s. 514). R. Alimov'un 2014'te, Konya'da yayımladığı "*Tanrı Dağı Yazıtları*" adlı kitabında da Fergana yazıtları üzerine kısaca bilgiler sunduğu anlaşılmaktadır (Alimov, 2014, s. 206).

3. Fergana Yazıtlarının Özbekistan'da İncelenmesi

Eski Sovyetler Dönemi'nde, Özbekistan'da Fergana yazıtları üzerine küçük çapta birçok çalışma yapılmış ancak Özbekistan'ın bağımsızlığa kavuşmasıyla bu tür çalışmaların kapsamı artmıştır (Umarov, 2008; Umarov, 2013, s.12-14). 1990'lı yıllarda sadece Fergana Bölgesi'nden değil; Özbekistan'ın Taşkent, Kaşkaderya gibi diğer bölgelerinden de bazı yazıtlı seramik parçaların bulunmasıyla eski Türk yazıtlı buluntulara olan ilgi çoğalmıştır. 2002 yılında Türkolog N. Rahmanov ve Arkeolog B. Matababayevler tarafından "*Özbekistan'ın Köhne Türki-Run Yazıtları*" adıyla hazırlanan kitap (risale) Özbekçe olarak yayımlanmıştır. Kitapta, 1960-1990 yılları arasında Fergana'nın eski iskân yerlerinde bulunan 3 tane Kuva yazıtının yanı sıra bölgenin Munçak-tepe, Lumbi-tepe yazıtları üzerine de okuma denemeleri yapılmıştır (Rahmonov, 2002, s. 37-39). Bu çalışmanın oldukça faydalı olduğunu vurgulamakla birlikte bazı eksikliklerinin de olduğunu söylemeliyiz. Özellikle kitabın yazarları tarafından bazı



seramik parçaların sırtındaki harf işaretlerinin eksik anlam taşıdığını veya bunları boy damgası olarak yorumladıkları göze çarpmaktadır (Rahmonov, 2002, s. 24). Adı geçen kitapta sadece bu değil, işaretlerin harf çizimi yapılırken bazı yanlışlıklara yol açıldığını da vurgulamak gerekmektedir.

Buna benzer bir çalışma K. Sadikov tarafından yayımlanmış olup araştırmacının Özbekçe yazdığı “*Köktürk Bitigleri: Metin ve Onun Tarihi Telkini*” adlı kitabının ilk bölümünde Özbekistan topraklarında, özellikle Fergana Bölgesi'nde bulunan birkaç yazıt üzerinde durulmuştur. Araştırmacı, Fergana yazıtları üzerine diğer bilim adamları tarafından yapılan okuma denemelerini eleştirerek bu konuda kendi görüşlerini bildirmiştir (Sodiqov, 2004).

1990'lı yıllardan bu yana yaklaşık 30 sene zarfında Türkiye'de gerçekleştirilen Türkoloji konferanslarının bildiri kitaplarında özellikle Özbekistanlı ve Kırgızistanlı bilim adamlarının kısa içerikli makalelerine denk gelmektedir. Özbekistanlı bilim adamlarından Prof. Dr. Kasımcan Sadikov (Sadikov, 2001), Prof. Dr. Nasimhan Rahman, Doç.Dr. Gaybullah Babayar, Andrey Kubatin'i bunlar arasında sayabiliriz.

Özbekistanlı Türkologların özellikle son yıllarda, Türkiye'de yayımlanan bilimsel makaleleri dikkate değer mahiyettedir. Nitekim genç Türkolog merhum Andrey Kubatin'in 2011 yılında, İstanbul'da düzenlenen “Ötüken'den İstanbul'a Türkçenin 1290 Yılı” adlı Uluslararası Türkoloji Kongresinde sunduğu ve Kongre Bildirileri Kitabı'nda yer alan “*Özbekistan'da Bulunan Bazı Eski Türk Yazıtları Üzerine*” isimli makalesi, Fergana Bölgesi eski Türk yazıtlarını kapsamlı olarak tanıtan son çalışmalardan biri olmuştur (Kubatin, 2011, s. 465-466). Buna benzer diğer bir çalışma ise daha önce Gaybullah Babayar tarafından 2008 yılında, İstanbul'da bir konferansta sunulmuş ve bildiriler kitabında yer almıştır (Babayar, 2008, s.135-146). Bu çalışmada daha çok Fergana Bölgesi'nde yeni bulunan Köktürk madeni paraları üzerindeki Eski Türkçe sözcükler üzerinde durularak “Eski Türkçe yazıtların Fergana grubu'nun sadece seramik veya metal eşyalar değil, paraları da içerdiğine” vurgu yapılmıştır (bkz. Resim I, 11-12). Fergana Bölgesi'nin eski iskân yerlerinden biri olan Kuva (Kuba) şehir kalıntılarında Özbekistanlı Rus asıllı arkeolog G. İvanov tarafından bulunan, bir tarafında Eski Türkçe, diğer tarafında Soğdça yazı bulunan madeni paralardan bir tanesinin bugünlerde Fergana şehrindeki Ülkeşinaslık Müzesi'nde korunduğu bilinmektedir.


Kazakistanlı arkeolog A. Dosimbayeva ve Türkolog M. Coldasbekov'un editörlüğünde yayımlanan ve birçok bilim adamının makalesinin yer aldığı 2013 yılında Astana'da Rusça yayımlanan “*Batı Köktürk Kağanlığı Atlası*” adlı çalışmada G. Babayar, Özbekistan'da bulunan Eski Türkçe yazıtları tanıtmıştır. Çalışmada A. Kubatin ve kendisinin Türkiye'de yayımladığı bilgilere bazı eklemeler yapmıştır (Zapadnyy Tyurkskiy Kaganat Atlas, 2013).

4. Fergana Bölgesi Eski Türkçe Yazıtları Okuma Denemeleri Üzerine


Fergana Bölgesi'nde bulunan Eski Türkçe yazıtlı malzemelerden birkaçı üzerine yapılan okuma denemeleri hakkında bilgi vermek gerekmektedir (Babayarov, 2013, s. 567-578). Eski Türkçe yazıtlı eserler çoğunlukla Fergana vadisinin Munçak-tepe (Nemengan), Kuva, Aval (Fergana), Lombi-tepe (Andican) gibi eski şehir kalıntılarında sürdürülen arkeolojik kazılar sonucunda bulunmuş seramik eşyalar ve 2 adet madeni paradan oluşmaktadır. Fergana Bölgesi'nin eski Türk yazıtlı buluntuları grubuna Fergana'nın Özbekistan kısmının yanı sıra adı geçen bölgenin Güney-Batı Kırgızistan (Oş, Celalabad), Kuzey Tacikistan (Aşt, İsfara) buluntularını da

ekleyebiliriz. Bilindiği gibi bu bölgeler çok eski tarihlerden beri coğrafi ve kültürel yönden Fergana'nın bir parçası olarak kabul edilmiştir. Fergana'nın seramik eşyaları üzerindeki yazılar ilk önce Yu. A. Zadneprovskiy tarafından yayımlanmıştır (Zadneprovskiy, 1967, s. 270-274). Macar bilim adamı J. Harmatta'nın kaydettiği gibi, onun yayımladığı 12 adet seramik parça üzerindeki yazıdan sadece 2'si çözümlenebilmektedir ki, onlardan biri Şora-başat, diğeri ise Şamirza-tepe buluntularıdır (Harmatta, 1988, s. 39). J. Harmatta'ya göre, çömlek kap üzerine yazılan ve 9 işaretten oluşan Şora-Başat yazısının okunuşu şu tarzdadır:


a. Şora-Başat Yazıtı: Fergana Bölgesi'nin Kırgızistan kısmında, Özgön (Eski Özkent) şehrinin kuzeybatısındaki Şora-Başat adındaki eski iskân yerinde bulunmuştur. Ortalama büyüklükteki seramik kap üzerindeki yazıya ilkin 1956 yılında Oş şehrindeki müzede bulunduğu sırada A. N. Bernştam tarafından dikkat çekilmiş ve adı geçen araştırmacı onu eski Türk-Run grubuna dâhil etmiştir. Onun bu görüşünü İ. Erdeyi ve S.G. Klyaşorniy desteklemişlerdir (Harmatta, 1988, s.272). Ancak İ. L. Kızlasov bu kaplar üzerindeki yazıları eski Türk-Runik yazıları grubuna almamıştır.

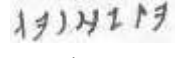
Şora-Başat Yazıtı'ndaki harf işaretleri şu tarzdadır:  $u^1 r^1 l^1 u^0 p^2 k^2 d$ - *Uri Uluğ Apa ökädä*, yani “Uri Uluğ Apa Öge'den” ya da “Uri Uluğ Apa'dan, Öge'den” (Harmatta, 1988, s.39-40) (bkz. Resim I. 1). A. Kubatin'e göre adı geçen araştırmacı yazıtı başarılı bir şekilde çözmüş ancak yeterince yorumlayamamıştır. Kelime başı cümledeki *uri* sözcüğünün Orhon yazıtlarından Köl Tegin, Bilge Kagan, Şine Usu'da “erkek”, “erkek çocuk”; Suci Yazıtında ise “oğul” anlamında geçtiği bilinmektedir (Drevnetyurkskiy slovar, 1969; User, 2009, s.247,253). Bu sözcükten sonra gelen *Uluğ* ve *Apa* sözcüklerinin adı geçen yazıtların birçoğunda görülen epitetlerle (sıfat) denkleştirebileceğini savunan A. Kubatin, J. Harmatta'nın *ökädä* olarak okuyarak “Öge'den” şeklinde açıkladığı son iki işareti ise ihtiyatla karşılamış, sözcüğün bu tarzda okunması için son işaretten sonra kurala göre a (*ä*) işareti yer alması gerekirdi, diye yorumlamıştır. Bilindiği gibi *ögä* sözcüğü yazıtlarda “danışman” anlamında siyasi bir unvan olarak geçmektedir. Böylece adı geçen araştırmacı seramik kap üzerindeki cümlelerin tümünü “(...'nın) erkek evladı Uluğ Apa Öge'den (?)” şeklinde okumuş ve yazıda adı geçen şahsın *Uluğ Apa Öge* unvanlı Köktürk ileri gelenlerinden veya Fergana'yı yöneten kaganlık vekillerinden biri olduğu varsayımını dile getirmiştir.

b. Şamirza-Tepe Yazıtı: Fergana Bölgesi'ne ait ikinci yazıt ise bir kabın üst kısmına, ağız kenarına yakın yazılmıştır. Toplam 5 işaretten oluşan kısmı korunmuştur. Yazıtın başlangıcı kırık olduğundan dolayı siliktir. Son kısmının ise sağlam korunduğu anlaşılmaktadır ancak korunan işaretlerin ilk ikisi hasara uğramıştır. Diğer bir deyişle kap parçası yıprandığından dolayı belirgin bir şekilde gözükmemektedir. J. Harmatta'ya göre bu yazıtın fonetik okunuşu

şu şekildedir:  ($^0 s^2 l^0 m^1 q^2 t^1 n^i$) (Resim I. 2). Onun vurguladığı gibi birinci işaretin sadece küçük bir eğik sap kısmı korunmuştur ve bu yüzden fonetik okunuşu kesin değildir. İkinci işaretin de sadece üst kısmı korunmuş olup kesin olarak $^0 m$ şeklinde okunabilir. Üçüncü işaretin ise şekli kesindir ancak o eski Türk alfabesinde dönük bir biçimde yazılmış olan *q* işareti olabilir. Araştırmacıya göre bu kitabenin en muhtemel okunuşu şu tarzdadır: *İsim Qanı* (kadın adı) (Harmatta, 1988, s.40-41). A. Kubatin'e göre bu yazıt *eşim qanı*, yani “(...) arkadaşım nerede” olarak yorumlanabilir ve çömlek üzerindeki yazıt bir nevi epitafi yazıtı, yani bir mezar kitabesi türüne dayanır. Bilindiği gibi eski Türk yazılı buluntuların esas çoğunluğunu bu tip kitabeler oluşturmaktadır. Bununla birlikte A. Kubatin, G. Babayar'ın da tavsiyesiyle kap

üzerindeki oldukça silik ilk işaretin ʏ (š) ünsüzü kadar ʏ (l²) veya ʏ (iç) şekillerinde de rekonstrüksiyon yapabileceğini, ikinci işaretin ise ʘ (m) ünsüzünden başka ʘ (d¹) ünsüzüyle ilişkilendirilmesinin imkân dâhilinde olduğunu yazmıştır. Ona göre üçüncü işareti dönük bir biçimde yazılmış ʘ (q) ünsüzüyle değil, ʘ (t²) ünsüzüyle bağlamak daha mantıklı gibi gelmektedir. Zaten yazıda ki işaret net olarak bu tarzda yazılmıştır. Böylece bu işareti ^et şeklinde okumayı ve onu Eski Türkçe *et-* “kürmek, kılmak, etmek” (Drevnetyurkskiy slovarı, 1969, s. 614) veya “düzenlemek, tanzim etmek” (Tekin, 2003, s. 244-245) fiiliyle bağlamayı tercih etmek gerekir. Kap üzerindeki son iki işaret ise vazih bir surette eski Türk işaretlerini andırmakta, birincisi ʘ (n¹), en son işaret ise ʘ (i) şeklinde okunmaktadır. Bu durumda her iki işareti birleştirerek ^anî olarak okumak, şu tarzda bu kelimeyi Türkiye Türkçesindeki “onu” (yani, bir ferdi veya nesneyi ifadeleyen kelime) anlamındaki Eski Türkçe *anî* (akkuzativ hâli) (Erdal, 2004, s.199) ile bağlamak mümkün olacaktır. Böylelikle Şora-Başat yazısının son iki sözcüğü *et anî* “eyle onu” anlamındaki Eski Türkçe bir ibare olarak açıklanabilir. A. Kubatin’in G. Babayarla geldiği sonuç şudur: “Eğer ilk iki yarı silik işareti ^aš^m biçiminde yeniden kurarak ona ^et ^anî ibaresi eklenirse ^aš^m ^et ^anî cümlesi ortaya çıkacaktır. Böylece cümlenin tümü “yemek eyle onu”, yani “rizk eyle onu” anlamındaki Eski Türkçe bir dilek sözü olarak yorumlanabilecektir¹. Bilindiği gibi eski Türklerde çeşitli ev (yaşam) aletleri olan maşrapa, kap ve çanak çömlek sırtına dilek sözü yazma geleneği yaygın olup adı geçen kap üzerindeki cümle onların bir örneği sayılabilir”.

G. Babayar’ın yakın tarihlerde adı geçen Şamirza-Tepe yazıtının korunduğu Fergana şehrindeki Ülkeşinaslık Müzesi’nde yaptığı araştırmalar sırasında yazının diğerlerinde olduğu gibi kabın alt kısmında değil; aksine üst kısmında, kap ağzına yakın bir yüzeye yazıldığı anlaşılmıştır (*bkz.* Resim III). Bunun yanı sıra J. Harmatta ve diğerlerinin iddia ettiği gibi yazı biraz silik olsa da bir kısmı korunan ilk işaretin Eski Türkçe Ş veya L olma ihtimali vardır ancak onların aldıkları yazı çizimleri  biçiminde sunmak imkânsızdır.

c. Lombi-Tepe Yazıtı: Fergana Bölgesi’nin Eski Türkçe yazılı buluntularından biri Andican vilayetinin Merhamet tümenine (ilçesi) bağlı Lombi-Tepe’de bulunan bir testi üzerindeki yazıdır. Bu yazı, testi kulpunun üzerine aşağıdan yukarıya doğru yazılmıştır ve yedi işareten oluşmaktadır (Resim I. 3a-b; Resim V). K. Sadıkov bu yazıyı  biçiminde çizgiletmekte ve onu (^a)ki am(i)n k(^a)ç şeklinde okuyarak anlamını şöyle yorumlamaktadır: “iki ömür geçir (uzun ömürlü ol), iki kişilik ömür yaşa”, “öbür dunyan da rahat olsun” (Sadıkov, 2001, s.298-299).

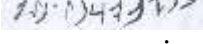
K. Sadıkov’dan farklı olarak N. Rahmanov ve B. Matbabayev adı geçen yazıyı *eki at as kisan* şeklinde okuyup anlamını aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar: *iki at(a) uzun köstek*. Onlara göre bu cümle hikmet anlamında olup insanları herhangi bir işi hesaplı olarak düşünerek gerçekleştirmeye, acele etmemeye davet etmektedir (Rahmanov, 2002, s.39). A. Kubatin’e göre küçük çaplı bir yazıda böyle anlamlı cümle aramak mantıklı gelmemektedir. Seramik parça ve benzeri eşyalar üzerine yazılan kelimelerin ezici kısmı kap kacağın yaptığı fonksiyon ile bağlantılıdır. Böylece adı geçen araştırmacı bazen bu tür eşyaları yapan çömlekçi ustasının veya çömleği yaptıran kişinin dilek sözleri yazdığının görüldüğünü belirtmektedir. Bunun aksine K. Sadıkov’un okuyuşunda ise hem paleografik hem de anlam yönünden daha sağlam karakter

¹ Bu yazının okunuşu ve adlandırılmasında yardımcı olan G. Babayar’a teşekkür borçluyuz.

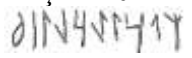
taşıdığı vurgulanmıştır. Bizce Lombi-Tepe yazıtı harf işaretleri sağlam korunan Fergana yazılarından birisi olmasına rağmen hâlâ bu yazıtı herkesin tatmin edici bir şekilde okuduğuna kanaat getirmemekteyiz. Yine de K. Sadıkov'un okuyuşu paleografik yönden düzgündür, diyebiliriz.

d. Kuva buluntuları: Fergana Bölgesi'nin merkezi kısmında yer alan eski Kuva arkeolojik objesinde çok yıllardan beri sürdürülen kazılar sonucunda buradan eski Türklerle ilişkili çok sayıda buluntu ortaya çıkmıştır. Onların bir kısmı seramik ve metal eşyalardan oluşmakta ve yapım tekniği, ait olduğu dönemden yola çıkılarak eski Türklerle, daha doğrusu Köktürklerle ilişkilendirilmektedir. Çince ve Arapça kayıtlarda *Hu-min / Kuba* Türklerin bölgedeki idari merkezlerinden biri olmuştur (Biçurin, 1950, s.319; Malyavkin, 1989, s.188; Hocaev, 2014, s.27-28).

Bazı Türk yazılı seramik parçalar eski Kuva (Fergane) harabelerinde sürdürülen arkeolojik kazılar neticesinde bulunarak ilk kez 1964 yılında Arkeolog V. A. Bulatova tarafından bilim âlemine sunulmuştur (Resim I. 4). Bir testi üzerine yazılan ve 12 işaretten oluşan bu buluntuyu E. Tenişev okumaya çalışmış ancak başarılı bir okuma olmamıştır (Rahmanov, 2002, s.33). Testi parçası hasar gördüğünden dolayı yazıtın baş ve son harfleri korunmamış olup N.

Rahmanov ve B. Matbabayev bu yazıtın  biçiminde çizimler olarak onu ...(*bod*)una kök aranı ana k(älti) - “Halkına gök (İlahi) Aranı anne geldi” şeklinde okumuşlardır (Rahmanov, 2002, s.33-34). Aynı araştırmacılara göre bu yazıtaki *Aranı* muhtemelen bir şahıs ismidir ve eski Türklerde önemli bir kadının adı olmalıdır. Ancak A. Kubatin ve G. Babayar'ın belirttikleri gibi ne eski Türklerde ne de şimdiki Türk topluluklarında böyle bir ismin varlığı bellidir. O yüzden böyle bir yorumun kabul edilmesi oldukça güçtür. Burada da yukarıdaki diğer seramik parçaların bir kısmında görüldüğü gibi söz ayırıcı (:) işaretinden önce gelen üç işareti, yani *k^{ök}k²* kelimesinden sonra gelen işaretleri *r^l* ve *n^li* şeklinde iki sözcüğe ayırmak mümkündür. Son iki işareti ise *anı* “onu” olarak okumak daha mantıklı gelmektedir. Bizim bu buluntuya şimdilik doğrudan ulaşmamız mümkün görünmemektedir.

Eski Kuva'da bulunan eski Türk yazılı buluntular diğerlerine nazaran daha okunaklıdır. 1996 yılında sürdürülen kazılar sırasında Arkeolog G. P. İvanov tarafından yazılı bir testi parçası bulunmuştur. Aynı araştırmacı 5 işaretten oluşan bu yazıtı *a^ηa^ša^li^η* şeklinde okumuş ve onun “ona aş (yemek) alınız” olarak yorumlanacağını söylemiştir (bkz. Resim I. 5). N. Rahmanov ve B. Matbabayev ise bu yazıtı *a^ηa^šalⁱη* – “kuş (veya hayvan) yemeği alın” olarak okumuşlardır (Rahmanov, 2002, s.16-17). A. Kubatin ve G. Babayar'a göre İ. İvanov'un okuyuşu daha düzgündür ancak yazıtı biraz farklı biçimde *a^ηa^ša^li^η* – “onda (işbu kapta) aş (yemek) yiyelim” şeklinde okuyup Eski Türkçe bir dilek yazıtı ile ilişkilendirmek de oldukça muhtemeldir². Bununla birlikte araştırmacılar Resim I. 5'te görüldüğü gibi bu buluntunun fotoğrafı değil, yazıtın çiziminden yola çıkarak kendi görüşlerini ortaya koymasına bu tür okuyuşların pek güvenilir olmadığını göstermektedir. Bilindiği gibi bu tür buluntuların çizimi alınırken bilim adamlarının kendine göre bir yöntem seçtiği veya işaretleri farklı algılamaları yüzünden birçok sorun ortaya çıkmaktadır.

Eski Kuva'da bulunan diğer bir eski Türk yazıtı da testi parçasının üzerine yazılmıştır. 10 tane işaretten oluşan bu yazıtı (Resim I. 6) N. Rahmanov ve B. Matbabayev tarafından 




² Bu yazıtın yorumu G. Babayar'la birlikte yapılmıştır.

aç aparî aralî as – “Aç’taki Aparî adası büyük” şeklinde okunmuş ve aynı araştırmacılar ilk işareti *Aç* adını taşıyan herhangi bir menzil sayarak ondan sonra gelen *prlⁱ* işaretlerini ise *Aparî* okumuşlar; böylece onu Seyhun nehrinde bulunan adalardan birinin adı olmalı, diye açıklamışlardır (Rahmanov, 2002, s.18-19). Onlara göre, 3 işaretten sonra gelen *r^llⁱ* işaretleri *aralî* biçiminde yeniden kurulur ve bu sözcük Eski Türkçe *aral* “ada” sözüyle bağlantılıdır. Böylece bu söz *Aparî* sözünün herhangi bir ada adı olduğunu kanıtlar (Rahmanov, 2002, s.18-19). Yazının sonunda yer alan 2 işaretten birinin “s okunduğunu, en son işaretin damga olduğunu savunan adı geçen araştırmacılar tüm cümlenin “*Aç adlı menzildeki Aparî namını taşıyan adanın büyük (olduğu)*”nu anlatan magik (büyü ile ilgili) bir deyim saymaktadırlar. Ancak adı geçen araştırmacıların bu tür yaklaşımı zamanında A. Kubatin ve G. Babayar tarafından eleştirilmiş, yazının paleografik karakteri için böyle bir yorumun son derece temelsiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Öncelikle yazıdaki ilk işaret (Y) pek çok Eski Türkçe buluntularda *iç* şeklinde okunmakta olup onu *aç* olarak okumak için (ç) işaretinin bulunması gerekmektedir. Böylece bu işareti ve ondan sonraki *-p* ünsüzünü andıran işaretle birlikte *içⁱp* “içerek” tarzında bir sözcük nitelendirmek daha mantıklı gelmektedir. Ondan sonraki üç işarete, yani *ᠠᠮ* işaretlerine ayrı bir sözcük olarak bakarak onu Eski Türkçe *(a)rın*, yani “arınmak, temizlenmek” fiilinin emir kipi olarak yorumlamak daha mantıklı gelmektedir. Böylece birinci ve ikinci söz öbeğinin “içerek arının (temizlenin)” anlamındaki kutsal su ile ilişkili birer dilek olduğunu varsayabiliriz. Nitekim E. Asanov bizim bu kanaatimize katılarak adı geçen yazıdaki son iki işareti *ᠰ(u)b* “su” olarak okumayı tercih etmektedir. Bunlar haricinde yazılı kaynaklarda *Aparî* adında bir adanın bulunmadığı bilinmektedir. Ayrıca N. Rahmanov ve B. Matbabayev’in en son işaretlerden birisini *as* okuyarak “büyük, ülken” şeklinde anlamlandırmaları, anlam açısından güvenilir değildir. Araştırmacıların en son işareti yazıdan ayırarak damga diye nitelendirmeleri ise ikna edici değildir. Yine de bu yazının orijinalini görmeden, fotoğraflama yapmadan bu biçimde okunmasını tatmin edici sayamayız. Özellikle yazının çizimi alınırken araştırmacıların bazı işaretleri karıştırmış olması söz konusudur.

Fergana buluntularıyla ilgili 2 adet seramik kap N. Rahmanov ve B. Matbabayev tarafından yayımlanmış ancak araştırmacılar onların okunuşuyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır (Rahmanov, 2002, s.24). Bunlardan birisi testi üzerine yazılmış 2 işaretten (*ᠠᠮ*) oluşan Köktaş buluntusudur. Yazı ilk olarak G. Babayar tarafından *r^lg^l - a^rᠭ* “temiz, pakize, kutsal” okunmuş; testi üzerine dilek veya eşya içindeki mamulün temizliğine atfedilen bir sözün yazıldığı ileri sürülmüştür (bkz. Resim I. 7a-b).

Yeni bulunan Kuva yazılarından bir diğeri de seramik maşrapadır. Onun sırtında 3 tane işaret bulunmakta olup (Resim I.8 a-b), çizimini alan N. Rahmanov ve B. Matbabayevler işaretleri yanlış bir biçimde aynada görüldüğü gibi koymuşlardır (Rahmanov, 2002, s.24). Aslında bu yazı *ᠠᠮᠮ* biçimindedir ve onu *alⁱç* “al, iç” (G. Babayar) ya da *alⁱᠭ* “alın(ız)” okumak mümkündür (Kubatin, 2001, s.465-466; Babayar, 2013, s.567-575). Bununla birlikte adı geçen buluntunun Fergana şehrindeki Ülkeşinaslık Müzesi’nde korunan orijinalinin kaybolduğu ve yerine ondan alınan nüshasının koyulduğu yakın zamanda G. Babayar tarafından tespit edilmiştir.

e. Kızıl-Pilav Yazıtı: Fergana Bölgesi’nin Tacikistan kısmındaki İsfara ilçesinin eski iskân yerinden bulunmuştur. Seramik eşya (tuğla) üzerindeki 6 adet Eski Türkçe harfin bulunduğu

bu buluntunun çizimi ustaca yapılmamıştır: . Çizimden daha çok yayımlandığı makalelerde sunulan fotoğrafından net anlaşılan bu yazıt'ı E. Asanov  - *krpič* veya *krpič* olarak okumuş ve onu Eski Türkçe “tuğla” anlamındaki *kirpič/kärpič* “kerpiç” sözüyle karşılaştırmıştır (Asanov, 2022, s.4-5). Burada bir yazım hatası bulunmakta veya amatör birinin eski Türk yazımının temel kurallarını karıştırdığı anlaşılmaktadır ya da yanlış olarak ortadaki iki işaretin () yönünü karıştırması söz konusudur. Bu tür yanlışlar bazen Orhun ve Yenisey yazıtlarında, özellikle dağ yamaçlarına yazılan epitafik eserlerde görülür. Diğer taraftan işaretlerin yazıldığı nesnenin yapım özelliklerine bakılırsa onun gerçekten de bir tuğlaya benzediği anlaşılmaktadır.

4. Fergana Yazıtlarındaki Bazı Sorunlar

Diğer bölgelerde olduğu gibi Fergana Bölgesi'nde de eski Türk yazıtlarıyla ilişkili birçok sorun bulunmaktadır. Özellikle Bölge'nin demografik yönden çok eski tarihlerden beri monoetnik (bir uluslu) değil, polietnik (çok uluslu) bir yapıya sahip olması ve İslam öncesi dönemlerde Fergana'nın yerli ahalisinin gayri Türk etnik gruplarla meskûn bir bölge olarak yazılı kaynaklarda geçmesi, buradaki Eski Türkçe buluntularla ilişkili birtakım çelişkilere yol açmaktadır. M.Ö. 3-2. yüzyıllara ait *Han-shu*, *Shi-ji* gibi Çin kaynaklarında *Ta-Yüan*'ların (Ferganalıların) gür sakallı, kalkık burunlu, iri gözlü yerleşik bir toplum olduğu; buradan *An-hsi*'ye (Parthia / Part İmparatorluğu) kadar bütün Batılı toplumlarla yakın bir yaşam tarzına sahip olduğu ve bu arazideki toplumların birbirlerinin konuşma dilini anladıkları kaydedilmiştir (Biçurin, 1950, s.151,153,161; Hocaev, 2014, s.54-55,95). Buna bakarak çoğu bilim adamı Fergana yerlilerinin Milat başlarında ve İslam Öncesi Dönem 'de Doğu İran dillerinden birini konuştukları ve İrani ırktan bir toplum olduğu varsayılmaktadırlar. Ancak Erken Orta Çağ Dönemi'ne ait Çin yıllıklarında *Po-han-na*'ların (Ferganalıların) dilinin ayrı bir dil olduğu ve komşularınca anlaşılmadığı kayıtlarda geçmektedir. Nitekim Çinli Rahip Hsüan-Tsang, Orta Asya'dan geçerken Fergana'ya yakın *Shi* (Taşkent) Bölgesi'nden geçmiş ve *Fei-han*'ların (Ferganalıların) dilinin komşu bölgelerin dilinden farklı bir yapıya sahip olduğunu yazmıştır (Ekrem, 2003, s.123; Hocaev, 2013, s.119). Böylece Fergana, Türk topluluklarının daha sonradan gelip yerleştiği bir bölge olurken eski şehir kalıntılarından ortaya çıkartılan seramik eşyaların sırtındaki yazıların Türk dili aracılığıyla okunması bazı araştırmacıları tereddüde sevk etmiştir. Bu durum yazıtların dilinin Türkçe olup olmadığı konusunda bazı şüpheler uyandırmaktadır. Diğer taraftan “Fergana yazıtlarının eski yerli ahalinin dilinde yazılmış olma ihtimali var mı?” sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Hatta bu yazılar Soğdça yazısının en eski şekillerine benzetilmiş ve bunları Soğdça temelinde okumaya yönelik bazı denemeler de yapılmıştır ancak Erken Orta Çağ'a ait Çince kaynaklara bakılırsa miladi 6-7. yüzyıllarda, Fergana'da Türklerin yönetici bir sınıf olarak görülmeye başladığı anlaşılmaktadır. Çin yıllıkları ve Arapça kaynaklardan belli olmak üzere 560'lı yıllarda *Tu-jüe* (Köktürk Kaganlığı), Ak Hunlar (Eftalitler) Devleti'ne son verince Orta Asya'daki Çaç (Taşkent), Fergana, Ustruşana, Soğd gibi devletçikler adı geçen kaganlığın egemenliği altına geçmiştir. Çin yıllığı *Tang-shu*'dan da anlaşıldığı gibi 7. yüzyılın ikinci çeyreğinde (Chen-kuan Hükümler Dönemi – 627-649 yılları) Batı Köktürklerden *K'an Mo-ho-tu* (*Ton Bahadır) Fergana'nın yerli yöneticisi *Ch'i-pi*'yi öldürünce, buradaki yönetim merkezi olan *Hsi-chien* (Ahsikent) şehri Köktürk asıllı *A-se-na* (Aşina) *Sh'u-ni*'nin eline geçmiştir. Böylece Fergana Bölgesi'nde Köktürk asıllı hanedanın yönetimi başlamıştır. Adı geçen *A-se-na Shu-ni*'nin ölümünden sonra onun yerine geçen oğlu *Ho-po-chieh*'in, Fergana'nın yönetim merkezini Seyhun'un kuzeyindeki *K'e-sai* (Kasan) şehrinde tesis ettiği ve 656 yılında Tang hanedanına elçi yolladığı kaydı Çin yıllıklarında geçmektedir. 8. yüzyılın ilk çeyreğinde Arapların Fergana'ya saldırdığı sıralarda

da Bölge'ye Köktürklerin egemen olduğu görülmektedir (Bernshtam, 1952, s.193; Taberi, 1695; Babayar, 2020, s.20-44).

Bu tür bilgiler Miladi 7-8. yüzyıllarda Fergana Bölgesi'nde diğer topluluklarla birlikte bölgenin baskın unsurunun Türkler olduğunu kanıtlamaktadır. Bazı bilim adamları Fergana'da Türklerin yayılmaya başladığı dönemleri milattan önceki dönemlere, Asya Hunlarına dayandırmaktadırlar. Diğer taraftan da Yüe-çi, Wu-sun gibi göçebe toplulukların egemenliği sırasında Ön-Türk gruplarının Bölge'ye komşu Yedisu ve Doğu Türkistan istikametinden gelerek yerleştikleri varsayılır (Hocaev, 2013). Eftalitler (Ak-Hunlar) Dönemi'nde de Fergana'daki Türk topluluklarının etkisi artmış olmalıdır. Bölge'de net olarak Türk topluluklarının görülmeye başlaması yine de Köktürkler Dönemi'ne denk gelmektedir. Fergana Bölgesi Eski Türkçe yazılarının Köktürk Dönemi'ne denk gelmesi de bu görüşü kanıtlamaktadır.

Fergana Bölgesi'nin eski sakinleri tarafından kullanılan diğer bir yerli yazı hakkında ne yazılı kaynaklar ne de arkeolojik malzemeler bir ipucu vermektedir ancak Köktürk asıllı Fergana yöneticilerinin kendi paralarını Eski Türk - Soğd ve Soğdca yazıyla bastırdıkları anlaşılmaktadır (Baratov, 1995; Babayar, 2008, s.135-146).

SONUÇ

Günümüzde Eski Türkçe yazılı eserlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Çalışmada tanıttığımız yazıtlara Karabağ (Nemengan) yazısını da eklersek Fergana yazılarının sayısı artmış olacaktır. Kırgızistanlı bilim adamlarınca yeni bulunan Eski Türkçe yazıların bir kısmı da bu gruba dâhil edilmelidir ancak sayısı yirmiyi geçen Fergana Bölgesi'nin eski Türk yazıları üzerine yapılan çalışmaların hiç birisi kapsayıcı ve tatmin edici bir mahiyette olmamıştır. Nedeni ise bölge yazılarının Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan gibi üç ayrı ülke arasında bölünmüş olması ve buluntuların bu ülkelerdeki müzelerde veya arkeoloji merkezlerinde korunmakta olmasıdır. Diğer taraftan Fergana buluntularının bir kısmının çeşitli nedenlerle kaybolması veya kaynaklarda gösterildiği yerde bulunmaması durumu söz konusudur. Özellikle Tacikistan'daki Eski Türk yazısının "İsfara grubu" olarak adlandırılan kısmının kaderinin ne olduğu belli değildir. Daha 1990'lı yıllarda araştırmacılar yazının bir kısmının kaybolduğu veya nerede korunduğunun belirsiz olduğunu vurgulamışlardır. Günümüzde Bölge'de bulunan yazı örnekleri veya yazıtların hangi müzede korunduğunu tespit etmek Türkologlara düşen bir görevdir.

Yakın tarihlerde Fergana Bölgesi'ne yaptığımız bilimsel araştırmalar esnasında Fergana şehrindeki Ülkeşinaslık Müzesi'nde Eski Türkçe yazılı buluntuların korunduğunu tespit ederken bazı sorunlara denk gelmiş bulunmaktayız. Öncelikle müze'de korunan yazıların tam sayısını belirleme ve bunları bir araya toplama imkânı bulunmamaktadır. Diğer taraftan ise bazı buluntuların müze'den alınarak çeşitli yerlerde sergilenirken yerine konulmadığı ve böylece onları bulmanın hayli zorlaştığı görülmektedir. Fergana Bölgesi'nin Nemengan, Andican, Kuva ve diğer şehirlerde Eski Türkçe yazılı buluntularının korunduğu bilinmektedir. İleride onları da belirlemek, fotoğraflamasını yapmak ve incelemeye almak lazım gelmektedir.

Sonuç olarak Fergana Bölgesi yazılarından çoğunluğunun eski Türk yazılarının "Standart Eski Türkçe" veya "Orhun – Yenisey" grubuna çok yakın olduğu ancak bazı buluntularda bu grupta

bulunmayan harf işaretlerinin görüldüğü, böylece eski Türk yazılarının ayrı bir “Fergana grubuna” dâhil olabileceği anlaşılmaktadır.

Etik Metin

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

KAYNAKLAR

- Abdushukurov, B.B. (2019). *Qadimgi Turkiy til*. Nevai Üniversitesi.
- Alimov, R. (2000). *Kırgızistan, Kazakistan ve Özbekistan'daki Göktürk Yazıtları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Alimov, R. (2014). *Tanrı Dağı yazıtları*. Şelale Ofset.
- Amanjolov, A.S. (2003). *Istoriya İ Teoriya Drevnetyurkskogo Pisma*. Mektep.
- Asanov, E. E. (2013). Paleografiya runicheskix nadpisey Uzbekistana. *Türkoloji Üzerine Araştırmalar*, 8, 84-94.
- Asanov, E. (2015). Опыт İssledovaniya epigraficheskix nadpisey ferganı, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 7-26.
- Asanov, E. (2022). *O'rta Osiyo Turkiy-Runik bitiklarining tili* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İlmîy Darajasini Olish Uchun Tayyorlangan Dissertatsiya Avtoreferati, Taşkent, Özbekistan.
- Taberi. (1964). *Annales aquos script Abu Djafar Mohammad İbn Djarir At-Tabari cum allis*. E.J. Brill.
- Babayar G. (2008). *Dünden bugüne İpek Yolu: Beklentiler ve gerçekler* İstanbul.
- Babayarov G., & Umirov K. (2013). Tyurkskie nadpisi Uzbekistana. Kollektiv Avtorov. A. Dosymbaeva, M. Joldasbekov (Eds.). *Zapadnyy Tyurkskiy Kaganat (567-575)*. Atlas.
- Baratova L. S. (1995). *Drevnetyurkskie monetı Sredney Azii VI-X vv. IV AN Ruz*.
- Batmanov I.A. (1959). *Yazık yeniseyskix pamyatnikov drevnetyurkskoy pis'mennosti*. Izd-vo AN KirSSR.
- Batmanov I.A. (1971). *Talasskie pamyatniki drevnetyurkskoy pis'mennosti*. İlim.
- Bazılhan N. (2013). Tyurkskie nadpisi Kazaxstana. Kollektiv A. (Ed.). *Zapadnyy Tyurkskiy Kaganat* (pp. 430-440). Atlas.
- Bernshtam A.N. (1956). Drevnetyurkskie runicheskıe nadpisi iz ferganı, *Epigrafika Vostoka*, 11, 54-58.
- Bernshtam A. N. (1952). *Tyurki İ Srednyaya aziya V opisaniı Xoy Chao (726)*, VDI.
- Bichurin N.Ya. (1950). *Sobranie Svedeniy O Narodax, Obıtavshıx V Sredney Azii V Drevnie Vremena*. Izd. AN SSSR.
- Babayar G. (2020). VII-VIII Asrlarda Farg'onadagi Boshqaruvchi Sulolalarning Etnik Kelib Chiqishi To'g'risida, *Ozbekiston Arxeologiyasi*, 3, 20-44.
- Clauson G. (1971). The origin of Turkic “Runic” Alphabet, *Acta Orientalia*, 32, 51-76.
- Djumagulov Ch. (1963), *Epigrafika Kirgizii. vypusk I*. Izd-vo AN KirSSR.
- Drevnetyurkskiy S. (1969). *Eski Türkçe sözlük*. Leningrad.
- Harmatta J. (1988). *Doğu Avrupa'da Türk oyma yazılı kitabeler*. Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Hojaev A. (2014). Shin Tangshu. (“Tan sulolasining yangi tarixi”) dan / O'zbekiston tarixi. *Xrestomatiya*, 2(1), 27-28.
- Hojaev A. (2013). *Farg'ona Tarixiga oid ma'lumotlar*. Fergana.
- Ekrem E. (2003). *Hsüan-Tsang Seyahetnamesi'ne göre Türkistan*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Erdal M. A. (2004). *Grammar of Old Turkic*, Leiden-Boston.
- Erhan A., Alimov R., & Yıldırım F. (2013). *Yenisey Kırgızistan Yazıtları ve Irk Bitig*. Bilgesu Yayınları.
- Kızlasov I.L. (1990). *Drevnetyurkskaya Runicheskaya Pismennost' Yevrazii*. M.
- Klyashtorniy S.G. (1959). Drevnetyurkskaya runicheskaya nadpis' na bronzovom perstne iz ferganı, arheologicheskie raboty v tadjikistane V 1957 Godu. *Trudy AN TadjSSR, T. 3(5)*, 167-168.
- Klyashtorniy S.G. (1964). *Drevnetyurkskie runicheskie pamyatniki kak istochnik po istorii sredney azii*. Nauka
- Kubatin A. (2011). Özbekistan'da bulunan bazı eski Türk yazıtları üzerine, *Ötükenden İstanbul'a bildiriler* (pp. 465-466). İstanbul.
- Malikov A.M. (2004). Iz İstorii Kul'turu Drevnix Tyurok Ferganı, *Vatan Tarixining Dolzarb Muammolari* (pp. 34-42). Semerkand.
- Malov S.E. (1936). *Talasskie epigraficheskie pamyatniki, materialy Uzkomstarisa*. Выр. 6-7. M.-L.
- Malyavkin A.G. (1989). *Tanskie xroniki o gosudarstvax sentral'noy azii*. Nauka.
- Masson M.E. (1936). *K istorii otkritiya drevneturetskix runicheskix Nadpisey V Sredney Azii*. 6-7. M.-L.
- Orkun H.N. (1986). *Eski Türk Yazıtları*. TDK.
- Rahmonov N. (2002). *Matboboev B. O'zbekistonning ko'hna Turkiy-Run yozuvlari*. Fan.
- Sodiqov Q. (2004). *Ko'k Turk Bitiglari*. Toshkent Davlat Sharqshunoslik Institutining Kichik Bosmaxonasi.
- Sadikov K. (2001). Özbekistan'da bulunan Göktürk harfli yeni metinler. *Türk Dili araştırmaları yillığı*, (pp. 297-305). TTK.
- Sertkaya O.F. (2008). Göktürk (Runik) harfli yazıtların envanter, alfabe ve bibliografya problemleri üzerine. *Dil Araştırmaları Dergisi, Bahar(2)*, 144-151.
- Tekin T. (2003). *Orhon Türkçesi grameri*. İstanbul.
- Terenojkin A.I. (1950). *Sogd i chach*. IGAIMK, 33, 152-169.
- Umarov E.A. (2008). *Новые данные об орхонских надписях*. O'qituvchi.
- Umarov E.A. (2013). *Urxun yozuvi*, Fan va Talim Poligraf.
- Umarov E.A. (2013). *Urxun alifbosi qanday tuzilgan*, Fan va Talim Poligraf.
- Zadneprovskiy Yu.A. (1967). Tyurkskie pamyatniki v Fergane, *Sovetskaya Arxeologiya*, (pp. 270- 274). M.
- Zapadny Tyurkskiy Kaganat. (2013). *Atlas*. Service Press.
- Zadneprovskiy Yu.A. (1967). Tyurkskie pamyatniki v Fergana, *Sovetskaya Arxeologiya* (pp.270-274).
- Vasil'ev D.D. (1983). *Graficheskiy fond pamyatnikov tyurkskoy runicheskoy pismennosti aziatskogo areala*. Nauka.

EXTENDED ABSTRACT

On The Kokturk Inscription Newly Discovered in The Fergana Region

Old Turkish inscriptions on the Kokturk Inscription Newly Discovered in the Fergana Region have been found in historical regions such as especially Orhun and Yenisey, Altays, East Turkestan, Yedisu region (Southeast Kazakhstan-Central Kyrgyzstan), Fergana, Middle and Lower Seyhun basin, their number and the geography they spread are all over the place is expanding day by day. Especially in recent years, with the discovery of Turkish inscriptions in ancient settlements in Eastern Mongolia and Northern China (Xian), it has been proven that the geography where such works are spread is quite high. Furthermore, there are inscriptions similar to the Old Turkic inscriptions, but with distinctive signs, which are still not definitively deciphered, in the early medieval settlements in the north and northeast of the Caspian Sea, the Volga and the Ural, the North Caucasus, and Eastern Europe. In April 2021, large ceramic pots were come across in the village of Karabakh in the Chartak district of Namengan province in the Fergana region of Uzbekistan. During the excavations, many archaeological materials belonging to pre-Islamic periods were found. Furthermore, cultural layers were detected in the excavations carried out in the region. More than 20 ceramic vessels were unearthed. These vessels, called "hum" in Uzbek Turkish, are about 1-1.5 meters high. Ceramic pieces and fruit remains were come across inside. Thus, it has been determined that the region was a granary in the pre-Islamic period. Central Asian communities used such containers to store wine and supplies in ancient times. Furthermore, small water vessels were found in Karabakh village. The most remarkable important point is a goblet in one of the "hums" found. There is an inscription consisting of 4 signs on the goblet and it reminds of old Turkish inscriptions. In previous years, the writings on the finds in the excavations made in and around the Fergana region were read and many articles were written on it. For this reason, based on the name of the region, the written works here are called "Fergana group of ancient Turkish writings". World Turcologists, especially European and Turkish scientists, began to recognize the Fergana epigraphy finds through Russian researchers. Especially, Terenojkin, Malov, Masson, Bernstam, Zadneprovskiy, Batmanov, Klyashtorny, Cumagulov, Vasilev touched upon the inscriptions in Ferganada. In Uzbekistan, scientists such as Amanjolov, Rahman, Sadikov, Malikov, Bazilhan, Alimov, Asanov conducted studies on Old Turkish written finds. If we add the text found in Karabakh (Nemengan) to the written works in the Fergana region, there exists more than 20 Old Turkish finds. However, none of them has inclusive feature. In addition, many works mentioned in the sources have been lost. There has not been a study yet on the exact number of those in the museums. Besides, it is known that some of the Old Turkish written finds are still preserved in Nemengan, Andican, Kuva and other cities of the Fergana region. It is an important task for Turcologists to detect, examine and record the Old Turkish writings and inscriptions in the whole region in detail. Because the letters used in the writings and inscriptions of the Fergana region are quite close to the inscriptions in Orhun-Yenisey, albeit with minor differences.

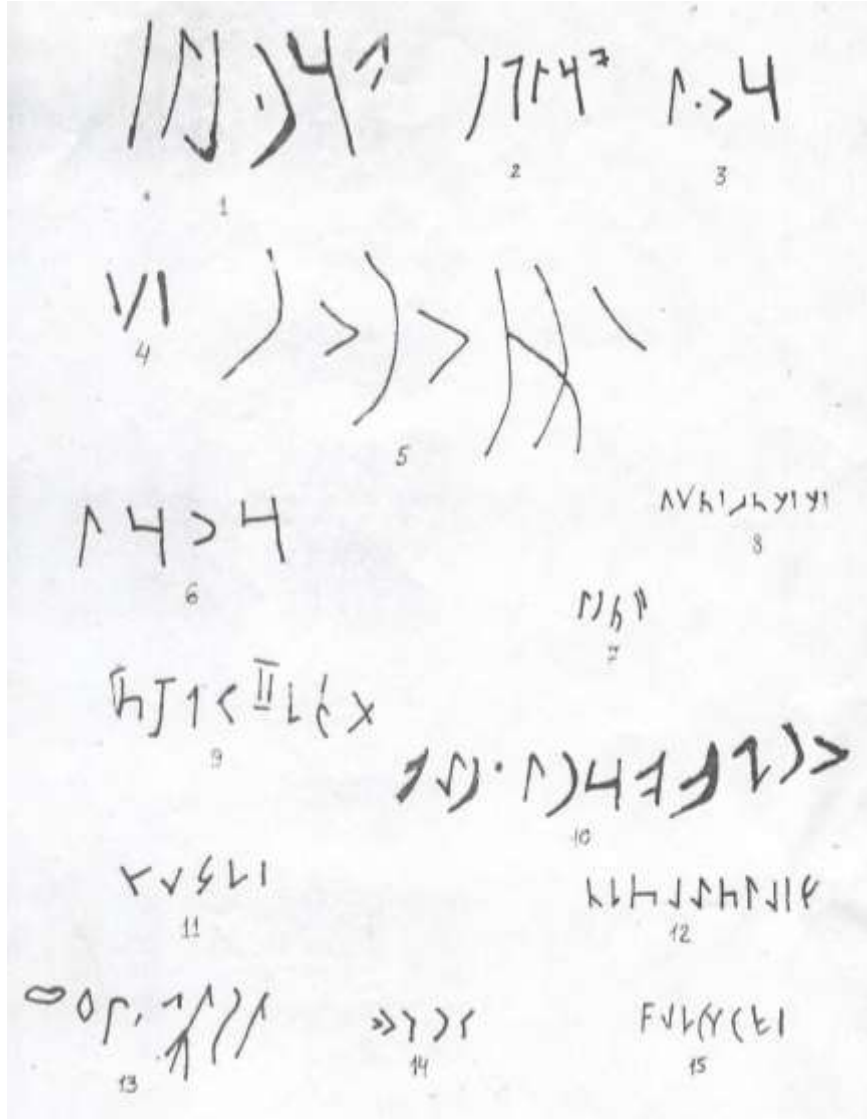


"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Resim I: Özbekistan'da bulunan Eski Türk yazılı buluntular (fotoğraf ve çizimler)

(Resimlerde buluntuların orijinal çapı verilmemektedir.)



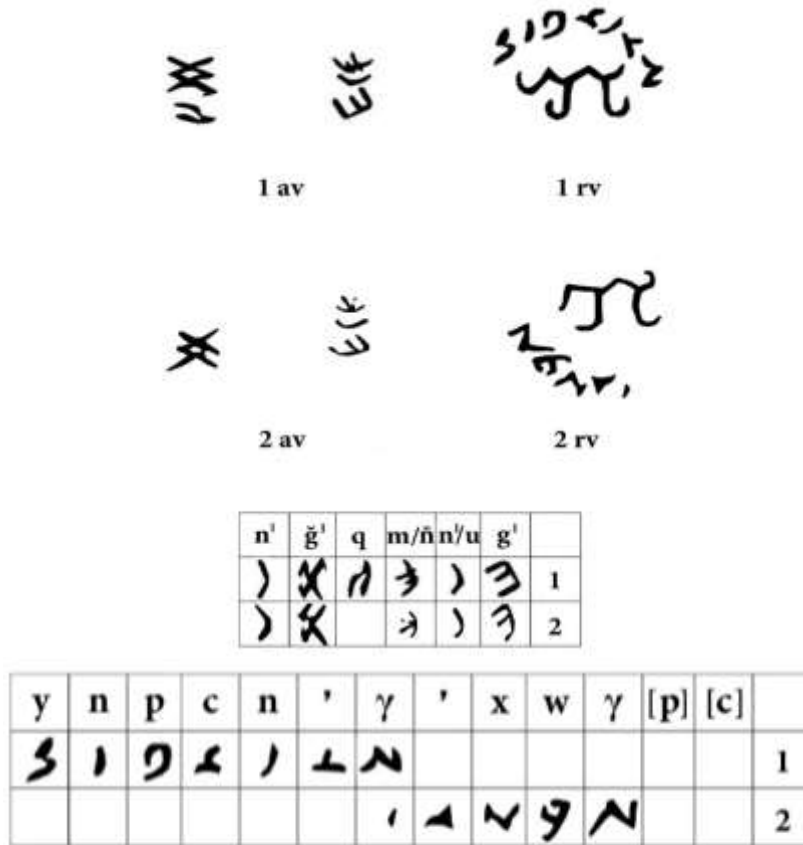
Resim 2. Fergana Bölgesi'nde bulunan Eski Türk-Run yazılarının çizimi

(bkz. Malikov, 2004, s. 34-42).



Resim 3. Fergana şehrindeki Ülkeşinaslık Müzesi'nde korunan Şamirza-Tepe Yazıtı

(G. Babayar'ın 2022 Mayıs ayında çektiği fotoğraf)



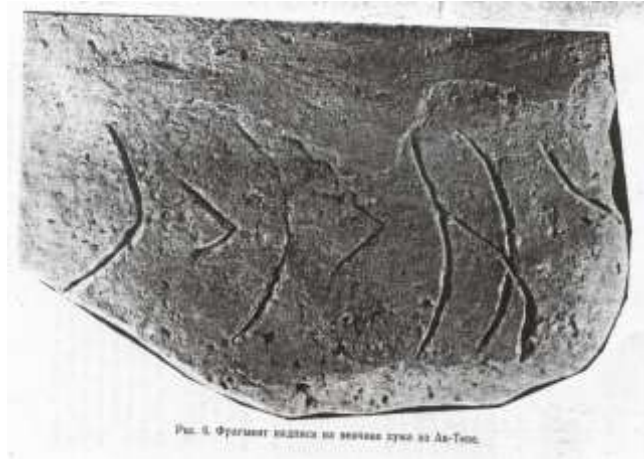
Resim 4. Fergana madeni parasındaki Köktürkçe ve Soğdça yazıların resim çizmesi



Resim 5. Lombi-Tepe Yazıtı (Fergana Bölgesi'nin Andican vilayeti)



Resim 6. Aş-hane yazıtının farklı fotoğrafları (Sağdaki fotoğraf G. Babayar tarafından 2022 yılının Mayıs ayında çekilmiştir.). 1951 yılında bulunmuş, Fergana şehrindeki Ülkeşinaslık Müzesi'nde korunmaktadır. (bkz. Bernshtam, 1956, s. 54-58).)



Resim 7. Ak-Tepe Yazıtı (bkz. Batmanov, 1971)



Resim 8. Kızıl-Pilav Yazıtı. İsfara / Kuzey Tacikistan (*bkz.* Bernshtam, 1956, s. 54-58).